Inclusão em ação:

promovendo a **diversidade** e a **igualdade**

2

Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

Ano 2024

Inclusão em ação:

promovendo a **diversidade** e a **igualdade**

2

Rosana Maria dos Santos

(Organizadora)

Ano 2024

Inclusão em ação: promovendo a diversidade e a igualdade

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Rosana Maria dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37 Inclusão em ação: promovendo a diversidade e a igualdade / Organizadora Rosana Maria dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2199-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.993241202

1. Inclusão social. I. Santos, Rosana Maria dos (Organizadora). II. Título.

CDD 305.90691

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

APRESENTAÇÃO

O e-book 'Inclusão em ação: promovendo a diversidade e a igualdade 2' é composto por seis textos que investigam os aspectos da educação inclusiva; a utilização de ferramentas educacionais, para aumentar o interesse e a motivação dos estudantes no processo educativo; a identidade e a igualdade de gênero como uma experiência emancipatória e, por fim, temos um texto que analisa as políticas públicas como instrumento de igualdade e inclusão social.

Neste livro, o conceito de Educação Inclusiva está fundamentado nas práticas escolares que garantem a qualidade de ensino educacional a todos os alunos, independente de suas condições, tendo em vista o atendimento às potencialidades e necessidades de cada aluno, respeitando as diversidades e subjetividades. Nesse contexto, os resultados dos estudos e pesquisas deste e-book, podem subsidiar iniciativas e medidas que contribuam para a melhoria das políticas públicas na área da educação inclusiva, além de oferecer subsídios para o desenvolvimento de pesquisas complementares sobre a temática da inclusão e igualdade.

O século XXI é marcado por um novo cenário educacional, e os profissionais da educação são convidados a adquirir competências e habilidades para enfrentar os desafios da era tecnológica. A evolução da internet ao longo das últimas décadas trouxe para os docentes e para todo ambiente escolar, reflexões e ações que visam dar sentido ao mundo entorno dos alunos. As TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) estão inseridas nesse contexto. Nesse sentido, enquanto a prática pedagógica dos educadores não estiver contextualizada com as transformações sociais deste século, continuaremos a vivenciar aulas descontextualizadas com a realidade atual. Ao implantar esses recursos no processo educativo, cria-se oportunidades para a estruturação e implantação de um novo conceito de ensino e aprendizagem no século XXI.

Desse modo, a obra 'Inclusão em ação: promovendo a diversidade e a igualdade 2' apresenta conceitos e teorias bem fundamentadas, contribuindo para a produção científica do país. É importante destacar o aspecto democrático de acesso às diversas pesquisas dos estudantes, docentes e pesquisadores de diferentes regiões e universidades do país. Esse fato, oportuniza aos leitores a possibilidade de se debruçarem sobre várias metodologias e pesquisas, de forma acessível e gratuita.

Boa leitura a todos!

Rosana Maria dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O COMPROMISSO DAS ESCOLAS E O CONTRIBUTO DOS MUNICÍPIOS

Data de submissão: 08/12/2023 *Data de aceite: 01/02/2024*

Jennifer Silva
Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia
Aveiro, Portugal
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
https://orcid.org/0000-0002-6527-1923

Marcia Pinto
Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia
Aveiro, Portugal
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
https://orcid.org/0000-0003-2807-8697

RESUMO: Neste trabalho de sistematização, de análise descritiva e reflexiva, apresentamos um enquadramento teórico e político normativo do tema da Educação Inclusiva, em Portugal. Foram definidos como objetivos: i. Conhecer o enquadramento legal do conceito da Educação Inclusiva; ii. Identificar, na atualidade, formas de integração e respostas educativas possíveis, propostas pelo Ministério de Educação e adotadas pelas escolas; iii. Compreender a intervenção tida, nos últimos anos, pelas escolas e pelos atores locais, designadamente pelos municípios, no compromisso assumido de uma escola e educação inclusivas. Verificamos que este tema assume uma grande importância na atualidade, nomeadamente no contexto escolar, exigindo uma reconceptualização do papel das escolas e das práticas subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Constatamos, de igual modo, que os municípios têm intervindo e colaborado com as escolas na implementação das políticas inclusivas, sendo percecionados como parceiros incontornáveis da política educativa local.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, políticas educativas, intervenção dos municípios.

INCLUSIVE EDUCATION: THE COMMITMENT OF SCHOOLS AND THE CONTRIBUTION OF MUNICIPALITIES

ABSTRACT: In this work of systematization, descriptive and reflective analysis, we present a theoretical framework and normative policy about Inclusive Education in Portugal. The objectives were: i. To understand the legal framework for the concept of Inclusive Education; ii. To identify current forms of integration and possible educational responses proposed by the Ministry of Education and adopted by schools; iii. Understand the role played by schools and local actors in recent years, particularly municipalities, in their commitment to inclusive schools and education. We found that this issue is of great importance today, particularly in the school context, requiring a reconceptualization of the role of schools and the practices underlying the teaching and learning process. We also found that municipalities have intervened and collaborated with schools in implementing inclusive policies and are seen as essential partners in local education policy.
KEYWORDS: Inclusive education, educational policies, municipal intervention.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, resultado da democratização e da massificação escolar, tem-se verificado uma diversificação acentuada de alunos nas escolas, nos aspetos culturais, económicos, étnicos, religiosos e até linguísticos, o que se repercute na necessidade de uma intervenção multinível, colocando grandes desafios à gestão escolar. Impõe-se uma (re)definição frequente de estratégias de atuação, no intuito de incluir todos os alunos no sistema educativo.

Têm sido atribuídas às escolas responsabilidades acrescidas no campo da integração social, da dinamização cultural e da formação democrática dos cidadãos, pelo que tem existido um reforço dos movimentos e das ligações entre os atores locais (escolas, municípios, associações e organizações) através de parcerias, projetos e redes de colaboração, no sentido de se estabelecer uma intervenção educativa conjunta, alargada e envolvente.

Atualmente, tendo por base os normativos legais em vigor, exige-se à escola a integração e a responsabilização pela adequação de respostas a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. "Inclusão" tornou-se uma palavra de ordem e consiste no atendimento de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem, potencialidades e/ou características biopsicossociais. Verificou-se, assim, uma mudança de paradigma que influencia a forma como se deve atualmente conceber o ato de ensinar, aprender e avaliar.

É preciso aceitar a ideia de que todos os alunos têm o dever de aprender e os professores têm o direito e dever de ensinar. Urge (re)organizar o espaço educativo e as propostas pedagógicas de forma a promover situações de aprendizagem personalizadas e (re)pensar a relação pedagógica, possibilitando a todos os alunos a aquisição de aprendizagens culturalmente significativas (COSME et al., 2021).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ENQUADRAMENTO

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a democratização do ensino, premissa educativa que teve as suas raízes nos ideais da revolução francesa, nomeadamente no da igualdade e da liberdade.

O direito de todas as crianças e jovens à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) e foi reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998). Destas duas declarações surgiu um princípio orientador que defende que as escolas devem (re)ajustar-se a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais, linguísticas e/ou outras.

A inclusão, tal como vem referenciada na Declaração de Salamanca (1994), é um movimento educacional, social e político, que preconiza o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados no que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008).

A "escola para todos" rompeu, assim, com o modelo instrutivo e transmissor, com a escola tradicional, onde as crianças diferentes não encontravam as mínimas condições para o seu progresso. Exigiu a mudança de práticas, sobretudo da parte dos professores, e pauteou-se como o novo modelo de escola aberta à diferença. "Inclusão" tornou-se a palavra de ordem, vista como o atendimento de todos os alunos, nomeadamente os que apresentam necessidades e características específicas, devendo estar, sempre que possível, inseridos em classes regulares e nas escolas das respetivas áreas de residência. A inclusão ocorre não apenas nas atividades curriculares, mas em todas as atividades desenvolvidas (como extracurriculares, clubes escolares, desporto...) procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental em termos de cultura escolar (JESUS & MARTINS, 2000).

Em Portugal, a Lei n.º 46/1986, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), atribuiu à escola um papel basilar de transformar os alunos em cidadãos competentes, capazes de julgar "com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (artigo 2º, ponto 5). Assim, cabe à escola contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a vida futura de todos os alunos, promover "todos em geral e cada um em particular", valorizando as diferenças dos alunos e concebendo ambientes educativos estimulantes, focados na aprendizagem e no sucesso de todos. O sucesso escolar deve ser compreendido como o sucesso do aluno certificado pela escola, implicando a progressão para o ano subsequente.

O atual sistema educativo preconiza a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, devendo a diversidade dos alunos ser vista como uma fonte de engrandecimento mútuo, de permutação de experiências, possibilitando aos alunos atitudes de respeito

mútuo e de tolerância. Isto exige uma atuação coordenada da parte dos órgãos de gestão das escolas e dos seus atores, podendo implicar a atuação de profissionais especializados como os docentes da educação especial, psicólogos e terapeutas (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Segundo Freire (2008), o desenvolvimento de uma educação inclusiva exige modificações organizacionais e funcionais, em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças de atuação e articulação no trabalho dos agentes educativos, renovações ao nível da gestão da sala de aula e do currículo e no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que origina, também, resistências e medos, inibindo a ocorrência das expectáveis mutações. Neste contexto, a mesma autora defende que a educação inclusiva perceciona a escola como uma comunidade educativa, onde o ambiente de aprendizagem deve ser diferenciado e de qualidade para todos os alunos, reconhecendo as diferenças, dando-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. Refere que a inclusão assenta em quatro eixos basilares: (1) É um direito fundamental; (2) Obriga a repensar a diferença e a diversidade; (3) Implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) Pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

O contexto da educação inclusiva tem como âncoras a equidade e a eficácia escolares. A perspetiva defendida é que todos os alunos devem adquirir o nível básico das competências, as chamadas competências essenciais, pelo que as circunstâncias individuais, socioeconómicas e/ou outras não se devem constituir como obstáculo ao sucesso. As barreiras devem ser ultrapassadas mediante o uso de estratégias/acomodações educativas ajustadas ao perfil individual do aluno. Deste modo, a atuação do professor terá de ser mutável e ajustada às características e interesses dos seus alunos, sendo o trabalho facilitado quando existe um clima de aceitação e respeito mútuo, quando a planificação e a organização das aulas permitem atender todos os alunos de forma personalizada e quando a estrutura das tarefas permite que todos tenham acesso a elas, fomentando a autoestima de quem as realiza (COLL, et al., 2001).

Autores como Neiva et al. (2017) defendem que, atualmente, a igualdade no acesso à educação e ao ensino está assegurada, mas ainda há um caminho a percorrer relativamente à consecução de um ensino inclusivo e equitativo que abranja todos os alunos. Isto porque nem sempre a heterogeneidade dos alunos e as necessidades individuais são tidas em conta, pois continuam muitos profissionais a ministrar a mesma pedagogia coletiva e tradicional, condicionando o expectável sucesso educativo de todos. Urge criar condições físicas e de trabalho que impliquem ampliar as condições de aprendizagem a todos os alunos, sendo a atualização na formação profissional extremamente importante para que os professores percebam que têm de mudar dinâmicas e adotar novos paradigmas de ensino, de forma a dar uma adequada e favorável resposta às reais necessidades e interesses dos discentes. Este rol de mudanças a implementar em prol de uma escola inclusiva tem sido, nos últimos tempos, o grande desafio das escolas, nomeadamente dos órgãos de gestão.

O trabalho da liderança e das parcerias entre a escola, encarregados de educação, família e outros atores locais visa assumir contornos positivos e conducentes a uma resposta integradora e ajustada de todos os alunos, tendo em conta as necessidades individuais.

FORMAS DE INTEGRAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS

O modelo da Escola Inclusiva exige uma visão holística, compreensiva e integrada de vários princípios e práticas. A premissa é que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentem, sendo necessário mobilizar a escola e os professores no desenho de estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educativos. Exige-se, assim, à organização escolar que seja capaz de fazer emergir respostas adequadas para os problemas que identifica, mediante a rentabilização inteligente e eficaz dos recursos que dispõe ou que pode requisitar (por exemplo, docentes com formação especializada – Educação Especial, terapeutas, psicólogos…).

Atualmente, um dos maiores desafios que se coloca aos diretores das escolas é o de liderar para a construção de uma escola inclusiva, o que exige a mudança de práticas e a adaptabilidade à heterogeneidade de alunos e a resposta ajustada às diferentes necessidades. No entanto, há ainda quem ofereça resistências a essas mudanças e rejeite implementar novas estratégias de atuação.

Em Portugal, segundo os normativos da Educação Inclusiva em vigor, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, no centro da atividade da escola devem estar o currículo e as aprendizagens dos alunos. Deverá ser feita uma intervenção multinível no acesso ao currículo, que pressupõe um conjunto de medidas e a mobilização de recursos e apoios, de forma a possibilitar uma resposta ajustada aos alunos no acesso à aprendizagem. Como nem todos os alunos são iguais (no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem e ao seu confronto pessoal com o processo de construção de conhecimentos) é necessário que se implemente a pedagogia diferenciada, ou seja, que haja acomodações, adaptações e se adapte o currículo às diferenças e às características individuais de cada aluno. Convém intervir, de forma personalizada e diferenciadora, tendo em conta o perfil cognitivo do aluno (estilos de aprendizagem, de raciocínio e de comportamento e as inteligências múltiplas). Urge implementar e monitorizar medidas, avaliando a eficácia das mesmas, nunca descurando a colaboração e a corresponsabilização de todos os implicados, nomeadamente o empenho das lideranças, das equipas educativas, dos serviços/apoios, parcerias e a colaboração dos pais e encarregados de educação.

É necessário que cada escola reconheça a mais-valia da diversidade dos seus alunos e defina formas de lidar com a diferença, adequando os processos de ensino às características individuais, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e

participem na comunidade educativa, o que implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais (professores e técnicos especializados).

Os referidos normativos legais da inclusão identificam as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (medidas universais, seletivas e adicionais), as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. Referem que em cada escola é constituída uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), composta por elementos permanentes e variáveis, competindo-lhe, entre diversas funções, sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; acompanhar e monitorizar a aplicação dessas medidas; acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, tem um sustentáculo inclusivo, pois preconiza que o desenvolvimento holístico dos alunos deverá atender às dimensões do saber estar, saber e saber fazer, chamando à atenção para a diversidade e valores como a equidade e a democracia. Apresenta o princípio da flexibilidade, um conceito basilar na educação inclusiva que possibilita a todos os alunos atingirem o máximo potencial, mediante o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.

A escola deve estar organizada para que haja momentos de reflexão conjunta, trabalho colaborativo, definição de estratégias de atuação (tempos, espaços, oportunidades, projetos e experiências compartilhadas), proporcionando a aprendizagem profissional e potencializando respostas ajustadas aos alunos por parte dos professores e da escola. Bolívar (2020) sugere mesmo que se criem Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA), como forma de possibilitar a troca de boas práticas e incutir a cultura de colaboração entre o corpo docente, imprimindo a responsabilidade coletiva por um objetivo comum que é proporcionar a aprendizagem dos alunos, fomentando a adoção de práticas dinâmicas, (re)ajustadas e inovadoras. Este autor também refere que a liderança, nas escolas, poderá marcar a diferença nas aprendizagens, nomeadamente aproveitando a autonomia tida para tomar decisões importantes como adaptar o currículo às necessidades locais e dos alunos, promovendo um trabalho de equipa entre os docentes.

Segundo Nunes & Madureira (2015), os planos de trabalho deverão ter em conta a diversidade de alunos e as aulas deverão ser planificadas de forma a responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem, tendo em conta os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as redes – rede de reconhecimento/ rede estratégica/ rede afetiva. É importante conhecer e compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve as aprendizagens, partindo do pressuposto que todos os alunos podem aprender, embora alguns possam necessitar de um apoio adicional e de estratégias

diferenciadas e motivadoras. Os docentes deverão, assim, demonstrar flexibilidade: i. Na forma como motivam os alunos nas situações de aprendizagem; ii. No modo como expõem a informação; iii. Na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser mostrados de diferentes formas.

Nas escolas, os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) constituem estruturas fundamentais de apoio, integradas no *continuum* de respostas da escola, agregadora de recursos humanos e materiais. É uma estrutura, supervisionada pela EMAEI, que atua em dois eixos de intervenção: 1. Suporte aos docentes titulares de turma; 2. Complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

O Ministério da Educação, na página eletrónica da Direção-Geral da Educação (DGE), no separador "Projetos", disponibiliza uma panóplia de Medidas de Promoção o Sucesso Educativo, das quais fazem parte metodologias, como a "Fénix" e "Turma Mais", programas, como o "Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária" e o "Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar", projetos e planos, como o plano de Inovação Pedagógica (regulamentado pela Portaria n.º181/2019, de 11 de junho), que se constituem como respostas suscetíveis de promover a educação inclusiva, combatendo o abandono escolar precoce e o insucesso.

De igual modo, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), prorrogado pela Resolução de Conselho Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto. Trata-se de um programa que orienta as escolas, com diferentes estratégias de intervenção, e assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo por isso quem melhor está preparado para conceber Planos de Ação Estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e promover o espetável sucesso educativo.

A promoção do sucesso escolar exige a construção de respostas globalmente articuladas e complementares, por parte de equipas multidisciplinares, pelo que se deverá envolver e aceitar a colaboração de atores educativos da comunidade local na construção de uma identidade de projeto.

Neste momento, e originado pelo contexto pandémico, está a ser implementado em toda as escolas, em Portugal, o "Plano 21|23 Escola+", aprovado e apresentado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho. Trata-se de um plano de recuperação e resiliência, que encerra uma visão estratégica de médio prazo e visa a recuperação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário, apresentando uma série de medidas que se baseiam em políticas educativas com eficiência demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e de estratégias educativas diferenciadas. Incide em três eixos estruturantes de atuação: (1) Ensinar e aprender; (2) Apoiar as comunidades

educativas; e (3) Conhecer e avaliar. Neste contexto, foi disponibilizado um sítio online[1] que elenca ações específicas em cada domínio e se constitui como repositório de todos os recursos de apoio às escolas. É um plano que apresenta como objetivos estratégicos: i. A recuperação das competências mais comprometidas; ii. A diversificação das estratégias de ensino; iii. O investimento no bem-estar social e emocional; iv. A confiança no sistema educativo; v. O envolvimento de toda a comunidade educativa; vi. A capacitação, através do reforço de recursos e meios; e vii. A monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos.

Nos últimos anos, tem havido necessidade de se reorganizar o currículo escolar, de forma a se integrarem saberes científicos existentes entre as várias disciplinas, que se enquadram no âmbito de aprendizagens formais e não formais. Atualmente, e com base no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas têm autonomia para gerirem o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo de matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deve-se procurar encontrar áreas de confluência de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais. Implementou-se a componente de Cidadania e Desenvolvimento, com vista ao exercício de uma cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha, colaboração e confronto de ideias sobre matérias da atualidade.

As escolas deverão fazer a diferença, ao propiciarem uma educação mais potenciadora da mudança e do nivelamento social. Exige-se cada vez mais à liderança das organizações escolares que seja eficaz para que a organização atinja níveis de qualidade e de excelência no domínio público que presta. Uma liderança eficaz pressupõe que adira a formas de renovação, de mudança e de revitalização, tendo como propósitos derradeiros o sucesso dos agentes educativos e a competitividade. Deve ter propósitos firmes, determinação e mobilizar todos os atores escolares na tomada de decisões, através metodologias de gestão partilhadas (NEIVA et al., 2017).

Cabral et al. (2020) defendem uma perspetiva sistémica e holística na melhoria das organizações e referem que o sucesso e eficácia das escolas passa pelo carácter estratégico, sistemático, abrangente e integrador de projetos de melhoramento, alicerçado numa cultura colaborativa orientada para a capacitação interna da organização escolar. Urge que cada escola potencie a aprendizagem personalizada, o ensino profissionalizado, redes e colaboração e uma prestação de contas inteligente.

1 Ver em: https://escolamais.dge.mec.pt/

O CONTRIBUTO DAS AUTARQUIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os municípios têm vindo progressivamente a assumir uma participação e intervenção cada vez mais ativa no processo educativo e tem-se verificado uma relação cada vez mais contígua entre as escolas e o seu meio local.

A necessidade de responder à heterogeneidade discente, aos desafios da sociedade, às mudanças tecnológicas e aos contextos escolares locais tem imposto um reforço da ação educativa dos municípios, o estabelecimento de uma espécie de protocolo entre o Estado e a sociedade civil, no sentido de se possibilitar a gestão de uma escola de interesse público. Têm-se fortalecido as ligações locais através de projetos conjuntos, parcerias, redes de colaboração, exigindo que os vários atores sejam implicados numa intervenção educativa comum e envolvente (MACHADO & ALVES, 2014).

Desde os anos oitenta que, em Portugal Continental, se tem assistido a um movimento progressivo de transferência de competências para o nível local, reconhecendo-se a escola e o município como lugares centrais de gestão. Essa transferência para as autarquias tem sido, principalmente, na ação social escolar e nos planos da gestão de recursos (materiais e humanos), verificando-se disparidades entre os municípios.

No contexto da inclusão, há municípios que têm apoiado as escolas na elaboração e consecução de programas de intervenção, no sentido de ser dada uma resposta a situações consideradas prementes e que poderão colocar em causa a inclusão social de alunos identificados como estando em situação de risco (com problemas de comportamento, sociais, com dependências, com necessidades específicas, em risco de abandono e/ou absentismo escolar…). São vários os municípios, a nível nacional, que têm implementado, com as escolas do concelho, projetos/programas específicos, perspetivados como contratos contextualizados, consistentes e fundamentados, com objetivos devidamente definidos, como: combater a saída precoce dos alunos do sistema educativo (abandono escolar), melhorar a qualidade das aprendizagens e corresponder às necessidades e expectativas da comunidade educativa.

Os municípios assumiram, por decisão da tutela, medidas no âmbito da ação social escolar e que se podem enquadrar neste contexto da inclusão. Apoios ao nível do transporte, da alimentação, dos manuais escolares e das tecnologias têm sido garantidos pelas autarquias. Na época da pandemia, e no âmbito do ensino à distância, muitos foram os municípios que cederam computadores e aparelhos de Internet móvel aos alunos, nomeadamente aos beneficiários de escalão escolar.

Refere Neto-Mendes (2014) que em certos municípios se tem verificado também a atribuição de bolsas de estudo (no ensino básico e superior) a alunos carenciados, tendo igualmente sido concebidas bolsas de estudo por mérito escolar, destinadas a alunos com um excelente aproveitamento escolar. Nos últimos anos, também se tem verificado uma tendência dos municípios para criarem “salas de estudo e de explicações” para alunos que

estão a cumprir a escolaridade obrigatória e que necessitam de orientação e apoio nas diversas áreas curriculares, sendo comummente um serviço gratuito.

Mais no âmbito social do que propriamente educativo, tem-se vindo ainda a assistir, também em períodos de interrupção letiva, a iniciativas municipais como a distribuição de cabazes e de refeições a alunos carenciados do concelho, inseridos em núcleos familiares afetados pela crise económica e social. São também conhecidos investimentos feitos por várias câmaras municipais em escolas profissionais e na contratação de técnicos especializados, nomeadamente psicólogos (NETO-MENDES, 2014).

A ação educativa municipal tem diferido entre concelhos, nomeadamente no que respeita à participação dos atores locais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos Projetos Educativos Locais. Ao município tem cabido o importante papel de coordenação e dinamização de iniciativas que surjam no território concelhio, sendo promotor de um projeto que influencie as potencialidades educativas locais, de forma que se constitua uma rede educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos (MACHADO & ALVES, 2014).

Defende Bolívar (2020) que a escola deve adotar ações paralelas e de caráter local, expandir as redes de influência e oportunidades, mediante interações sociais no interior de cada escola e entre estas e a comunidade. Uma liderança que pretende intervir e melhorar os contextos em desvantagem, deve estabelecer redes e apoios de outras escolas *(networking leadership)* e com a comunidade para proporcionar um impacto coletivo. Especialmente em contextos vulneráveis, a escola deve pensar em recorrer ao apoio externo. Deve contactar as famílias e a comunidade local, no sentido de empreenderem, em conjunto, intervenções centradas na(s) área(s) onde insta existir impactos positivos e coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem-se afirmado, a nível mundial, como uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos. Já foram dados passos significativos e que exigiram uma reconceptualização das escolas e do trabalho nelas realizado, mas ainda há um percurso a fazer e aspetos a melhorar para que se possa falar em verdadeira e integral inclusão.

As escolas têm sido desafiadas a desenvolver projetos educacionais inclusivos, culturalmente significativos, estando a operacionalização dependente da criação de ambientes propícios e do contributo da comunidade educativa em geral, nomeadamente de entidades locais parceiras, num verdadeiro sentido de colaboração e pertença.

Acredita-se que a escola, à semelhança do que acontece na sociedade, não se muda apenas por decretos, mas pelo esforço conjunto de todos os agentes educativos e da comunidade local, devendo a autarquia colaborar e assumir também o seu compromisso. Urge que seja uma mudança interiorizada, participada e informada. E, neste contexto, os

professores e as lideranças têm um papel de extrema importância na transformação e incrementação de práticas educativas ajustadas ao contexto atual pretendido.

A prática de uma Educação Inclusiva pressupõe um trabalho em rede, visando a promoção do sucesso escolar de cada aluno em particular e de todos em geral, fazendo-se uma adequada gestão das expetativas, uma avaliação para as aprendizagens, tendo em conta as aprendizagens essenciais, a flexibilidade curricular e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

A escola tem vindo a reestruturar-se no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e perfis de aprendizagem, pondo de parte explicações de fracasso baseadas em características individuais e/ou familiares. Tem privilegiado a identificação e análise de barreiras/obstáculos que estarão a limitar a esperada participação e aprendizagem (intervenção compreensiva), perfilhando modelos pedagógicos que facilitem a inclusão social e académica, que assegurem o envolvimento e a participação de todos os alunos. Há, no entanto, docentes que ainda continuam a resistir às mudanças, mantendo o ensino tradicional e igual para todos, sem diferenciação pedagógica, o que acaba por excluir os alunos com dificuldades de aprendizagem e ritmos de aprendizagem diferentes. É necessário que se reajustem as estratégias, flexibilize o currículo e se adeque a avaliação às características de cada aluno, não estando muitos professores preparados para lidar com a heterogeneidade (JESUS & MARTINS, 2000).

Constata-se que, o abrigo da autonomia que dispõem, as escolas devem encontrar respostas pedagógicas alternativas, gerindo os alunos, os professores, os tempos e os espaços escolares de forma concertada e flexível. A escola tem que adaptar a educação às necessidades e aptidões individuais dos alunos, privilegiando a pedagogia diferenciada e a avaliação formativa para a aprendizagem, de forma a permitir o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno, identificando as necessidades específicas de aprendizagem de cada um. Impõe-se que sejam criadas redes e privilegiado o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, família e comunidade, de forma a incrementar uma cultura de responsabilidade entre todos (BOLÍVAR, 2012).

Verifica-se que muitas autarquias têm assegurado atividades de intervenção e de mediação, colaborando na resolução de conflitos ou tensões locais que envolvem escolas, famílias e a população local. Através do Conselho Municipal de Educação, têm sido definidas políticas educativas locais que visam uma intervenção educativa direcionada à resolução de problemas, estando o município a ser percecionado como um parceiro incontornável da política educativa local (MACHADO & ALVES, 2014).

Convém que a escola inclusiva seja perspetivada numa visão positiva, como um processo, uma meta a alcançar, e não como uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. É preciso saber pôr os seus princípios da inclusão em prática, utilizando todos os recursos disponíveis e as orientações existentes.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, António. Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In: CABRAL, Ilídia; ALVES, José (Orgs.). **Gestão Escolar e Melhoria das Escolas**. [s.l.: s.n.], 2020, p. 17–31.

BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos** - o que nos ensina a investigação. [s.l]: Fundação Manuel Leão, 2012.

CABRAL, Ilídia.; ALVES, José Matias; CUNHA, Rosário S. Enquadramento do Projeto de Investigação EDUGEST - Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. In: CABRAL, Ilídia; ALVES, José Matias (Orgs.). **Gestão Escolar e Melhoria das Escolas**. [s.l.]: Fundação Manuel Leão, 2020, p. 11–15.

COLL, César.; *et al.* **O construtivismo na sala de aula -** Novas perspectivas para a acção pedagógica. [s.l.]: Asa Editores, 2001.

COSME, Ariana, *et al.* **Metodologias, métodos e situações de aprendizagem** – propostas e estratégias de ação. [s.l.]: Porto Editora, 2021.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, Local, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. **A escola inclusiva e apoios educativos**. 1. ed. [s.l.]: Asa Editores, 2000.

MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Município, território e educação** – A administração local da educação e da formação. 1. ed. [s.l.] Universidade Católica Editora, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.14/16370. Acesso em: 10 fev. 2022.

NEIVA, C.; FERREIRA, M. J.; SEABRA, F. Perspetivas sobre equidade e inclusão: atores e contextos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIREITOS HUMANOS E ESCOLA INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES, 2., 2017, Faro.

NETO-MENDES, A. “Descentralização”, “municipalização” ou desregulação da Educação?. **Nova Ágora**, n. 4, p. 07-10, 2014. Disponível em: http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/Revistas/revista4.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas***,* v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, I série, n.º 129. Disponível em: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, I série, n.º 129. Disponível em: https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Despacho n.º 6478, de 26 de julho de 2017. **Diário da República**, II série, n.º 143. Disponível em: https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986. **Diário da República**, I série, n.º 237. Disponível em: https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 116, de 13 de setembro de 2019. **Diário da República**, I série, n.º 176. Disponível em: https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23, de 11 de abril de 2016. **Diário da República**, I série, n.º 70. Disponível em: https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/23/2016/04/11/p/dre/pt/html. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 90, de 7 de julho de 2021. **Diário da República**, I série, n.º 130. Disponível em: https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 135, de 14 de agosto de 2019. **Diário da República**, I série, n.º 155. Disponível em: https://files.dre.pt/1s/2019/08/15500/0003000031.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

O BRINCAR DIANTE DAS ESTEREOTIPIAS NA CRIANÇA AUTISTA – PRODUÇÃO DE CENÁRIOS CLÍNICOS E EDUCAÇÃO MUSICAL

Data de aceite: 01/02/2024

Deise Priscila Delagnolo
Psicóloga Clínica – CRP – 12/25082;
Graduada em Psicologia na Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Graduação Interrompida em Artes – Licenciatura em Música – 7 Semestre

RESUMO: As estereotipias definem-se como ações de repetições espaciais e temporais, não apresentando representações ou cenários onde a criança possa se reconhecer como sujeito, as quais são comumentes em sujeitos com autismo. Estas sucessões de movimentos produzem um movimento sensório-motor bruto, obsceno e inútil, onde seus excessos nos mostram o sofrimento do sujeito. É neste sentido que o brincar e as produções de cenários assumem relevância, pois nestes, as crianças provocam verdadeiras e ficcionais transformações: pegam um objeto qualquer – pedra, copo, colher, papel, uma caixa, qualquer objeto que possa ser transformado em um carro, uma boneca, uma borboleta, etc. Para tanto, este trabalho constitui-se como relato de experiência realizado em uma Instituição do Estado de Santa Catarina, a qual desenvolveu-se através da *práxis* de Educação Musical para crianças com autismo. Neste estudo elenca-se as produções possíveis a partir das estereotipias apresentadas por uma criança que compunha o grupo de Educação Musical. Os procedimentos metodológicos englobaram observações, análise de prontuários, entrevista com os pais e intervenções atentas a produção de cenários e ao brincar. Diego (nomeação fictícia) estereotipava jogando todos os objetos que vinham a sua mão, deste modo, indagamo-nos: Como propiciar experiências musicais com este aluno? Partindo da estereotipia de Diego, utilizamos a música como ferramenta para a construção de cenários onde o aluno pode se reconhecer como sujeito, criando, desde modo, através de sua estereotipia, um cenário necessário ao brincar. Desta forma, diante das estereotipias, incluímos elementos sonoros que possibilitaram um cenário de significações, como mostram as diversas intervenções realizadas durante o trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Estereotipias; Autismo; Brincar; Produção de Cenários clínicos; Educação Musical.

PLAYING IN THE FACE OF STEREOTYPES IN AUTISTIC CHILDREN – PRODUCTION OF CLINICAL SCENARIOS AND MUSIC EDUCATION

ABSTRACT: Stereotypies are defined as actions of spatial and temporal repetitions, not presenting representations or scenarios where the child can recognize themselves as a subject, which are common in subjects with autism. These successions of movements produce a gross, obscene and useless sensorimotor movement, where its excesses show us the subject's suffering. It is in this sense that playing and the production of scenarios take on relevance, because in these, children cause real and fictional transformations: they pick up any object – stone, cup, spoon, paper, a box, any object that can be transformed into a car , a doll, a butterfly, etc. To this end, this work constitutes an experience report carried out in an Institution in the State of Santa Catarina, which was developed through the practice of Musical Education for children with autism. This study lists the possible productions based on the stereotypes presented by a child who made up the Musical Education group. The methodological procedures included observations, analysis of medical records, interviews with parents and interventions focused on the production of scenarios and playing. Diego (fictitious name) stereotyped throwing all the objects that came to his hand, so we asked ourselves: How can we provide musical experiences with this student? Starting from Diego's stereotypy, we use music as a tool to build scenarios where the student can recognize themselves as a subject, thus creating, through their stereotypy, a necessary scenario when playing. In this way, in the face of stereotypies, we included sound elements that enabled a scenario of meanings, as shown by the various interventions carried out during the work.
KEYWORDS: Stereotypies; Autism; To play; Production of clinical scenarios; Musical education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência realizada em uma Instituição do Estado de Santa Catarina. Esta foi desenvolvida por meio de atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Música – III do curso de Artes – Licenciatura em Música da Universidade Regional de Blumenau.

O objetivo do trabalho foi possibilitar atividades de Educação Musical para 3 turmas da oficina de Arte da Instituição, sendo que nestas chamou-nos atenção o caso do menino Diego o qual estereotipava jogando todos os objetos que vinham às suas mãos, acometendo-nos a seguinte indagação: Como possibilitar atividades de Educação Musical para Diego? A partir desta indagação recorremos ao referencial teórico da psicanálise a fim de refletir acerca das especificidades das estereotipias e a importância da produção de cenários e do brincar para o processo de estruturação da criança.

Para tanto, tomamos como referencial teórico as reflexões acerca do brincar presentes nas teorizações do psicanalista Donald Woods Winnicott (1896-1971), o qual nos dá subsídios para a compreensão do brincar como um espaço potencial para a estruturação do sujeito, ou seja, é através do brincar que a criança adentra no universo simbólico e passa a representar e fantasiar o mundo, sendo necessário o processo de presença e ausência de um Outro que lhe apresente o mundo e os objetos, estes carregados de marcas desejantes.

Constatando a necessidade de produzir uma significação para as estereotipias, tomamos como objetivo geral desta experiência propiciar atividades que possibilitassem às crianças significar suas estereotipias, como as apresentadas por Diego, utilizando-se da construção de cenários imaginários, os quais eram compostos pelo brincar com elementos sonoros.

Deste modo, entendemos a educação musical, além de propiciar estímulos outros no processo de estruturação do sujeito, constitui-se como um meio facilitador para a apropriação da linguagem, bem como a estruturação do sujeito. No caso de crianças diagnosticadas com autismo ela cumpre papel central, pois possibilita a entrada em um universo de representações outras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa constituem-se em estudo de caso clínico e análise materiais disponíveis na Instituição, tais quais os protocolos de planejamento e intervenção da clínica psicológica.

Os estudos teóricos basearam-se impreterivelmente nas considerações acerca da estruturação do brincar na primeira infância sob a ótica da psicanálise e a conceituações de produções cênicas conforme Levin (2005).

Considerações acerca da Educação Musical foram subsidiadas na compreensão freudiana acerca dos impossíveis da Educação e o lugar simbólico dos elementos musicais para estimulação e iniciação musical, considerando-se estes itens indissociáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se por meio das contribuições da psicanálise e de outras teorias do desenvolvimento infantil, que o bebê nasce como puro ser orgânico sendo-lhe primordial alguém que supra suas necessidades biológicas, alimentando-o e higienizando-o. Entretanto, estes cuidados primordiais não se constituem como garantia para que o bebê possa advir como sujeito do desejo, da linguagem e da cultura.

> Enquanto organismo, o recém-nascido é, como qualquer outro animal, um sujeito da necessidade. Porém, tanto pela inermidade biológica que caracteriza o "filhote humano" (como falava Lacan) quanto pelo próprio fato de nascer no seio de uma organização social, a satisfação de suas necessidades sempre implica em si mesma o auxílio de semelhante, em geral, a mãe. (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 154).

O bebê não é somente um organismo, mas também um corpo que necessita não apenas do alimento e de cuidados com sua higiene, mas também do investimento do Outro. A partir do nascimento, o bebê é introduzido em um universo simbólico, constituído pelas palavras e dizeres dos pais sobre ele. É nessa relação que se produz a suposição de um sujeito no bebê, primordial para a estruturação de seu psiquismo. (PINHEIRO, 2004).

O Outro primordial antecipa uma significação para aquilo que se passa com o bebê. Diante do choro do bebê, inicialmente puro reflexo, a mãe interpreta este como um pedido, levando seu seio até a boca do bebê, dando a ele a ilusão de ter criado este seio, experiência que Winnicott (1975) denominou de ilusão de onipotência do bebê. Porém, não se sabe se o bebê chorava por fome, mas a mãe interpreta esta ação, assim como faz para outras, por exemplo: O bebê chora e ergue seus braços, a mãe diz: Ele quer colinho da mamãe, quer? Estes atos que são significados pela mãe, são exemplos da suposição de um sujeito no bebê.

É neste sentido que as contribuições de Winnicott (1975) assumem relevância. O autor destaca a importância do brincar na constituição do sujeito, teorizando-o sob os conceitos de atividade criativa primária, espaço potencial e objetos transicionais. A atividade criativa primária representa-se na ausência da mãe ou quando esta não responde imediatamente ao bebê. Winnicott (1975) aponta que neste momento instala-se a percepção do bebê de que ele e sua mãe não são uma unidade, não estão em fusão.

Diante deste mal-estar produzido pela falta do objeto do desejo que primeiramente é a mãe, se dará o que Winnicott (1975) denomina de atividade criativa. É neste tempo que surgem os objetos transicionais, deste modo, é diante da falta, do mal-estar produzido pela perda da mãe como parte de si, que os bebês passam a brincar, criar com objetos que lhes proporcionem prazer.

> [...] o ambiente já não é mais simplesmente a mãe, mas o espaço potencial entre a mãe e o bebê, sustentado, contudo, pela mãe-ambiente. Nesse “entre” os dois, acontece um desenvolvimento extremamente importante no relacionamento objetal dos bebês: a mãeobjeto subjetivo e parcial (seio) passa a ser substituída e simbolizada por objetos transicionais. (LOPARIC, 2007, p, 36)

Neste sentido, Winnicott (1975) propõe que os objetos e fenômenos transicionais caracterizam-se como uma área de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, assim sendo, brincando o bebê cria e inventa-se como sujeito. Para Winnicott o objeto transicional é o primeiro brinquedo, sendo ao mesmo tempo a utilização do primeiro símbolo e da primeira brincadeira. O brincar é, além de uma busca de prazer, uma forma de lidar com a angústia.

Até aqui estamos relatando o que se pode entender como um processo “normal” para a estruturação de qualquer sujeito, porém sabemos das implicações deste na constituição do sujeito. Deste modo, adentramos nas possibilidades de falhas neste processo, assim sendo, articulamos ao caso clínico apresentado neste trabalho e as possibilidades de intervenções as quais referenciam-se ao produzir-se cenários e brincar diante do sintoma das estereotipias.

Aragão (2005) destaca que a construção de um filho envolve inúmeros trabalhos psíquicos maternos: passagem do lugar de filha para o de mãe, não deixar de ser mulher,

criação de um espaço psíquico para o bebê, reviver experiências como filha, tornar o bebê objeto de projeção narcísica, etc.

Maternar, significar atos, tornar-se ausente, implicam em inúmeras questões para o sujeito que consiste o que denomina-se de função materna. Neste sentido apresentamos o caso de Diego, o qual não apresentava patologias a níveis cerebrais, porém não andava e não falava, mas, frequentemente estereotipava jogando todos os objetos que vinham até as suas mãos.

Onde estão as falhas na constituição deste sujeito? Desde as contribuições da psicanálise, sabemos que andar e falar não são processos naturais. Estes, consistem em uma organização produzida a partir da relação da criança com o Outro parental. Isto é, quando se produzem fraturas nesta relação temos como efeito uma desorganização psíquica e corporal da criança, como podemos observar no caso das estereotipias.

Sobre as estereotipias, Levin (2005) nos mostra que uma criança desejante preocupa-se com o novo, enquanto a criança que estereotipa não se preocupa com este novo, sendo insensível a novidade, ou seja, está o tempo todo ocupada estereotipando-se na estereotipia.

Levin (2005) define as estereotipias como ações de repetições espaciais e temporais, não apresentando representações ou cenários onde os sujeitos possam reconhecer-se. Estas sucessões de comportamentos produzem um movimento sensório-motor bruto, obsceno e inútil, onde seus excessos nos mostram o sofrimento do sujeito. (Idem, 2005, p. 200).

Neste sentido faz-se relevante apontar as proposições do autor acerca da produção do Outro espelho. Para ele, os atos da criança devem ser capturados numa lógica discursiva que possibilite uma metaforização, a produção de significações para os atos primários do bebê. Sendo nossa função produzir um Outro espelho, adentrando no universo da criança, mesmo que isso pareça absurdo. (KAMERS, 2005).

Diego jogava todos os objetos que vinham às suas mãos. Como possibilitar que Diego perpasse pela experiência com objetos sonoros e/ou instrumentos musicais? A cena começa com uma imagem na qual se encontra uma criança que pouco a pouco ou nada percebe do mundo ao seu redor. Nicole (outra paciente/estudante do grupo) está absorta em si mesma e não dá nenhum sinal de movimento, pensando dentro de si. Está no que se costuma chamar de real, ou seja, naquele momento está impossibilitada para atividades simbólicas. (SILVEIRA, 2005, p. 45)

Nosso cenário começa com Diego estereotipando jogando várias massinhas de modelar, após inúmeras repetições deste comportamento, pergunto a Diego: Vamos brincar de bolinhas? O que você acha? Seus olhos parecem me responder que lhe agrada a ideia proposta. Pego um pedaço de massinha de modelar e crio uma bolinha. Digo a Diego: Diego eu vou jogar a bolinha para você e deves me devolvê-la. Diego responde jogando a bolinha distante de mim. Então digo: Não vale Diego, eu quero a bolinha para mim! O

que você acha de darmos um nome para a bolinha? O que você acha de Jujuba? Digo: Está bem, lá vai a Jujuba, primeiro a Jujuba vai voar (Jogo a bolinha no alto, produzindo sons que representam o ato de voar) e depois ela vai visitar você, mas a Jujuba tem que voltar porque ela gosta de voar. Digo: Lá vai a Jujuba (Jogo a bolinha na cadeira de Diego), Diego procura Jujuba em sua cadeira e responde devolvendo-me a bolinha. Respondo entusiasmada: Eeee! A Jujuba voltou, agora ela vai voar novamente e depois visitar você.

As estereotipias constituem-se como um ponto de partida para a produção cênica e o brincar, pois são estas que refletem a urgência de significações e é inserindo-as em um cenário que possibilita-se a criação, o inventar-se como sujeito. (LEVIN, 2005). A criança inventa brincando ou brinca inventando. Sem esta dimensão ficcional e cênica o universo representacional da criança não se pode construir. (LEVIN, 2002).

Ao reencontrar-me com Diego, reinicio a produção do nosso cenário. Digo: Lá vai a Jujuba Diego, o que você acha de continuarmos com a nossa brincadeira? A aula proposta na instituição para este dia objetivava a produção de janelinhas com flores a serem entregues para as mães. A professora leva a janelinha até Diego e ele instantaneamente joga-a. Tínhamos iniciado um cenário, porém havia a necessidade de incluir Diego nas atividades da oficina de Artes, então utilizava-me destas, para complexificar e inserir novos elementos em nosso cenário.

Reiniciando o cenário digo: Diego, lá vai a Jujuba, ela vai voar e depois visitar você, lá vai ela! Diego sorri e responde me devolvendo Jujuba. Digo: Diego o que você acha da Jujuba ter uma amiguinha para voar Comunico-me com Diego através do olhar, e este parece responderme sim a indagação proposta. Então agora a Jujuba vai brincar com a Maria que está ali na janelinha que você vai dar para sua mãe, lá vão as duas. Digo: Diego elas vão visitar você agora, mas o que você acha de esconder-se delas para elas te procurarem Passo atrás de uma cortina com Jujuba e Maria e produzo sons de passarinhos enquanto levo-as em direção de Diego. Diego esconde-se atrás da cortina, no momento em que Jujuba e Maria chegam, Diego sai detrás da cortina e segura-as por alguns segundos, responde jogando-as para mim e reinicia-se o cenário.

A dificuldade ou impossibilidade da invenção cênica marca a pobreza do universo representacional simbólico da criança, pois se ela não inventa, não pode se desdobrar, se metaforizar em outras cenas, não pode tecer sua rede. As invenções são metáforas vivas em cena, cuja vida é a ficção que as causa, ao mesmo tempo que as instala inventando-as. (LEVIN, 2002, p. Sn)

Na última intervenção realizada com o menino Diego, novamente utilizo os objetivos da aula para amplia nosso cenário. A atividade da oficina consistia em pintar lixas. Percebo que Diego estava curioso com a atividade, a professora leva a lixa até Diego, solicitando que este a pinte, Diego prontamente joga a lixa e o giz de cera e olha para mim. Olho para Diego e digo: Diego vamos brincar de Jujuba e Maria? Mas Diego, elas viajaram e deixaram esta lagartixa (lixa) para brincar conosco. Pego a lagartixa e digo: Vamos transformá-la

em um avião? Começo a voar com o avião (Produzindo sons de avião), levo-o até Diego, este esconde-se atrás da cortina, chego perto de Diego e digo: o avião caiu, e agora? Diego joga-o no chão e produzo sons de explosão com um instrumento denominado de tamborim. Digo: Diego o avião explodiu e virou lagartixa, vamos recuperar nosso avião? Diego esconde-se atrás da cortina e remontamos nosso avião.

É neste sentido que o brincar e as produções de cenários somente assumem relevância na relação do Outro com a criança, pois é nesta que as crianças podem produzir verdadeiras e ficcionais transformações: como pegar um objeto qualquer – massa de modelar e lixa e transformá-los em Jujuba, Maria, Avião, etc.

As reflexões acerca da necessidade de cenários apontadas por Levin (2005) e sobre o brincar elucidadas por Winnicott (1975) nos mostram a importância da intervenção precoce em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e em muitos casos diagnosticadas com autismo. Sendo de suma relevância, pois possibilitam que seja aberto um espaço imaginário e simbólico para a existência do sujeito do desejo.

Winnicott (1975) nos mostra que o ato de brincar constitui-se em uma criação, algo que se inicia no momento em que a mãe apresenta ao bebê objetos que devem ser criados diante de sua falta. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Brincar é criar, em outras palavras, é criar diante da angústia, da falta-desejo na relação com o Outro. Neste sentido, faz-se relevante referenciarmos o jogo do Fort-Dá freudiano, o qual estruturase na dialética da presença e da ausência. Freud observou que seu neto brincava quando sua mãe tornava-se ausente, jogando para longe os objetos que estivessem próximos de suas mãos. Esse gesto era acompanhando por uma expressão de satisfação que assumia a forma vocal de um “o-o-o-o”, no qual se reconhecia o significado alemão fort, isto é, “fora”. (ROUDINESCO, 1998). Um dia, o menino realizou esta brincadeira usando um carretel preso a um barbante: atirava o carretel, acompanhando o movimento com um “o-o-o-o”, e depois, puxando o barbante, fazia-o voltar, saudando o carretel com a expressão da, “aqui”! (ROUDINESCO, 1998). Se num primeiro momento a mãe, ou qualquer sujeito que cumpra essa função, reponde imediatamente aos desejos do bebê, num segundo momento esta se torna ausente. O jogo do Fort-Dá consiste no brincar com esta dialética da presença e ausência do objeto primeiro de satisfação, dito de outro modo, a criança que brinca, brinca com a falta, com a ausência, e é através desta que a criança adentra no universo do desejo, da cultura, do criar.

Estas experiências de presença-ausência e ilusão-desilusão são fundamentais para a estruturação do sujeito desejante, visto que estas produzem o registro da falta, dito de outro modo é somente através da falta que pode reconhecer-se e inventar-se como sujeito e isto se dá impreterivelmente através do criar, do brincar na relação com o Outro.

Por fim, retornando ao caso de Diego, podemos pensar que seus movimentos de repetição (jogar todos os objetos que vinha às suas mãos) consistiam em tentativas

de elaboração sobre a ausência, semelhante ao que Freud observou no primeiro tempo do Fort-Da, porém era preciso criar um espaço que instalasse a dinâmica da presença-ausência, para que assim Diego pudesse repetir e inscrever a falta, para depois elaborar e simbolizar a ausência.

E A EDUCAÇÃO MUSICAL?

Em minhas primeiras experiências na Educação Musical com crianças autistas e/ou com atrasos no desenvolvimento fui amplamente questionada se estaria as educando musicalmente, para tanto, vali-me de considerações da Arte enquanto possibilitadora da expressividade do sujeito e desta como estímulo para seu desenvolvimento e estruturação psíquica.

As considerações da psicanálise com relação a impossibilidade da educação também convergem com os subsídios da *práxis,* pois conforme nos ensina Freud (1976[1925]; 1975[1937]) ao desdobrar-se sob tal adjetivo no ato educativo, educar significa lidar com a impossibilidade, dito de outra forma, quando atuamos em contextos atinentes ao processo civilizatório estamos sempre mediante à algo que nos escapa, que não é possível antecipar no ato.

> A impossibilidade na educação é uma das afirmações de Freud (1976[1925]; 1975[1937]) mais citadas por aqueles que trabalham na interface da psicanálise e da educação. Esse impossível repetidamente vem se inscrevendo como mal-estar na prática educativa e em suas inovações e pode ser lido a partir das manifestações sintomáticas de cada tempo, o que nos faz acreditar que a exclusão resistente na proposta de inclusão possa ser considerada um 33 dos nomes do “impossível da educação” que se manifesta na atualidade escolar através dos impasses na vivência da diversidade. (DE MESQUITA, 2017, p. 35-36)

Contraria-se então, concepções de Educação Musical que estejam tradicionalmente atreladas por escolhas e interesses baseados em uma espécie de reprodução de algo que está dado e legitimado no âmbito do tradicionalismo musical. (CUNHA, 2020).

Para tanto, sustenta-se o espaço da criatividade, inventividade e curiosidade, processos que retiram o sujeito do lugar de receptor do conhecimento para estimulá-lo à vida, ao desenvolvimento de seu potencial criativo. (LINO, 2008).

Para tanto, faz-se valer de debates acerca da experiência, expressividade e Arte, triangulando-as com a educação, infância e a cultura, as quais muitas vezes são desconsideradas na prática docente, ou seja, desconsiderado a potencialidade da criação e da ludicidade. (BARBORA; VOLTARELLI; 2021).

As considerações do psicanalista Donald Woods Winnicott (1975) e Esteban Levin (2005) estruturaram a *práxis* e solidificaram o desenvolvimento de ateliês criativos, onde o produto artístico não se torna o fim, mas sim o movimento criativo, o qual evolve inúmeros operadores psíquicos e constitui-se em muitos casos como um estímulo único de intervenção para o sujeito.

As experiências perpassadas indicaram-se crianças que perpassam por atrasos em seu desenvolvimento advindos de ambientes familiares vulneráveis, onde em um só tempo não se pode de antemão constatar uma clínica e educação para autistas, mas sim, sujeitos com vulnerabilidades que levam à atrasos em seu desenvolvimento.

Para tanto, Winnicott nos questiona acerca da observância do ambiente na constituição do *self* do sujeito, envolvendo-nos na estruturação de uma ambientação que acolha a criança de modo que suas necessidades possam ser satisfeitas por alguém com disponibilidade a atendê-las. (Winnicott; Britton, 1984/1999).

EM QUE A MÚSICA TEM A VER COM ISSO?

Atrela-se a musicalidade como uma linguagem outra, onde o sujeito possa se reconhecer em um lugar outro, de novas inscrições psíquicas, entende-se que através da música pode-se criar um ambiente acolhedor ao sujeito, onde este possa experimentar-se e expressar-se.

Levin (2005) ampara a criação de espaços cênicos, da movimentação do desejo de incluir o sujeito em algo, algo que de antemão não se sabe onde vai dar, mas um meio fantasioso onde algo possa surgir, onde algo da expressividade deste sujeito possa aparecer para seu desenvolvimento e estimulação.

Minha experiência tem demonstrado que a Educação Musical é um meio vigoroso para crianças em atrasos no desenvolvimento, pois esta constitui-se como um estímulo potencial, um estímulo onde o corpo do analista transmite algo que não se sabe, algo da ordem do desejo amparado na sonoridade.

Por fim, maneja-se a educação musical em seu mais estrito processo, onde atividades de iniciação musical possibilitam ao sujeito não apenas a aprendizagem de signos musicais, mas também a apreensão de uma linguagem outra, por isso o manejo é uma interface entre clínica e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos desenvolvidos no que podemos denominar de ateliês musicais têm demonstrado a potencia dos significantes musicais no processo de aprendizagem e apreensão simbólica, tornando-se ferramentas com vasta amplitude clínica e educativa.

Pacientes e alunos que fizeram parte até então dos trabalhos tem demonstrado interesse aos estímulos em iniciação musical por meio do brincar e da produção cênica, principalmente nos casos de estereoripias,gesto este composto na tecitura clínica deste artigo como significante para a apropriação simbólica na criança.

Percebe-se que as inúmeras intervenções na clínica e na educação com crianças autistas e/ou com atrasos em seu desenvolvimento são tomadas deste uma ótica patologizante, lógica esta que possui inúmeras limitações clínicas, pois ao submeter o

sujeito a discursividade da patologia intervém-se mais no âmbito da adaptabilidade do comportamento dito como inadequado que revés deste, ato que apresento ao leitor durante as intervenções realizadas.

Por fim, entende-se que clínicos e educadores possam ampliar seus horizontes para o potencial daquilo que as crianças com diagnósticos de autismo e/ou atrasos em seu desenvolvimento apresentam para que assim algo de sua singularidade e estruturação possa surgir.

Trabalha-se então com um sujeito que sempre possa advir, não com a adaptabilidade diagnóstica. O trabalho é extenso, mas revela-se encantador para aqueles que compreender o sujeito como uma aposta a ser manejada na clínica e nas impossibilidades da educação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Regina. **O bebê, o corpo e a linguagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CUNHA, S. M. da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020.

DE MESQUITA, Raquel Cabral. Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica. 2017.

FREUD, Sigmund. O Estranho (1919). ESB, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). ESB, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

LEVIN, Esteban. **Clínica e Educação com as crianças do outro espelho.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVIN, Esteban. A criança do organismo ao corpo. **Colóquio do Lepsi.** São Paulo, Ano. 3. FE-USP, 2002.

LINO, D. L. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Porto Alegre, 2008. 395 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LOPARIC, Zeljko. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre n.01, Jan/Fev/Mar. 2007.

PINHEIRO, Mariana Lobo de Souza. Intervenção precoce na relação mãe-bebê em uma unidade de terapia intensiva neonatal sob a perspectiva psicanalítica: um relato de caso. **Pulsional Revista de Psicanálise**, n.179, p. 43-50, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SILVEIRA, Viviane. Considerações acerca de uma intervenção musical na clínica psicanalítica. In: BEYER, Ester S. W. (Org). **O som e a criatividade:** Reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Ufsm, 2005.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. **Em Aberto**, v. 34, n. 110, 2021.

WINNICOTT, D. W.; BRITTON, C. Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In: **D. W. WINNICOTT, Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 59-86.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, Imago: 1975.

CAPÍTULO 3

PADLET COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/02/2024

Rosemeri Cristiane Griep da Fonseca
Universidade do Estado de Mato Grosso, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
Sinop – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/4576372052458327

Solange Amorim Ozório Melo
Universidade do Estado de Mato Grosso, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
Sinop – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/1756285759241754

Elisangela Dias Brugnera
Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas
Sinop – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/0730600349059222

Maria Angélica Dornelles Dias
Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem
Sinop – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/9773111188155719

RESUMO: As tecnologias desempenham um papel importante, fornecendo recursos e ferramentas para a inclusão de estudantes com deficiência, garantindo sua participação e aprendizagem. O *Padlet* é um exemplo de ferramenta que pode ser usada na sala de aula para promover a interação, colaboração e inclusão dos estudantes. Neste viés, o objetivo deste estudo foi avaliar como o uso dessa plataforma digital poderia melhorar a participação dos alunos e promover a realização das atividades propostas, nesse caso, a criação de cordéis. Pois por meio do uso do *Padlet*, os estudantes podem compartilhar ideias, textos, imagens e vídeos, estimulando a criatividade e a participação de todos. A partir da revisão teórica, contextualizou-se o papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e na educação inclusiva, buscando discutir sobre a importância no processo da educação inclusiva. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos a pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, sendo um estudo de caso, como ferramenta para a coleta dos dados utilizamos da observação, entrevista e anotações no diário de aula. Os dados da pesquisa indicam que é essencial considerar as necessidades e demandas dos estudantes, respeitando as diferenças e oferecendo estratégias de ensino compatíveis com as condições de

aprendizagem. E que o *Padlet,* pode ser um aliado ao processo educativo e promover a participação ativa dos estudantes.
PALAVRAS-CHAVE: *Padlet*. Tecnologia Digital. Aprendizagem. Inclusão. Educação.

PADLET AS A LEARNING RESOURCE

ABSTRACT: Technologies play an important role, providing resources and tools for the inclusion of students with disabilities, ensuring their participation and learning. Padlet is an example of a tool that can be used in the classroom to promote student interaction, collaboration and inclusion. In this sense, the objective of this study was to evaluate how the use of this digital platform could improve student participation and promote the completion of the proposed activities, in this case the creation of channels. Using Padlet, students can share ideas, texts, images and videos, thus stimulating everyone's creativity and participation. From the theoretical review, the role of digital technologies in contemporary society and inclusive education was contextualized, seeking to discuss the importance in the process of inclusive education. As for the methodological procedures, the research is characterized by being a qualitative research, being a case study, as a data collection instrument we used observation, interviews and notes in the class diary. The research data indicate that it is essential to consider the needs and demands of students, respecting differences and proposing teaching strategies compatible with learning conditions. And that Padlet can be an ally in the educational process and promote the active participation of students..
KEYWORDS: Digital Technology. Learning. Inclusion. Education.

INTRODUÇÃO

A cultura digital e a cibercultura estão presentes na sociedade contemporânea, trazendo novas possibilidades e desafios. Percebe-se que as tecnologias digitais estão presentes em todos os aspectos da vida das pessoas, desempenhando um papel fundamental nas interações sociais, na comunicação, no transporte, na formação e em outras áreas.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes e imbricadas a educação moderna, pois permitem conectar os estudantes com os saberes e a cultura digital, agregando valor, oportunizando várias formas de aprendizagem e enriquecendo o processo de aprender.

Mas para que isso se efetive é necessário realizar um planejamento que envolva o conhecimento sobre a temática que será abordada com criatividade e conhecimento dos recursos tecnológicos adequados para a utilização destes na educação.

Conforme estudos realizados com referência em diversos autores como: Sboglio (2020), Lemos (2002), Lapa, Lacerda e Coelho (2020), entre outros, observamos a importância da fluência digital e a necessidade de desenvolver competências nesse âmbito, mesmo diante da falta de recursos.

Destacamos, a relevância das tecnologias assistivas na inclusão de pessoas com deficiência, e que o Padlet pode ser utilizado como uma tecnologia assistiva, pela gama de possibilidades de acesso e uso no desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, que pode ser utilizado para desobstruir barreiras e garantir a participação e permanência dos mesmos na escola.

Nesse contexto a pesquisa traz como objetivo de avaliar como o uso dessa plataforma digital poderia melhorar a participação dos alunos e promover a realização das atividades propostas, nesse caso, a criação de cordéis, sendo caracterizada com uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso, realizado uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental com a utilização do recurso digital *Padlet*. O *Padlet* é um recurso virtual de compartilhamento e organização de ideias, destacando sua capacidade de promover a inclusão educacional e a participação ativa dos alunos. Observamos com as atividades realizadas que a integração das práticas presenciais com as tecnologias digitais em rede, amplia os processos educativos para além da sala de aula, trazendo benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

O papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e na educação inclusiva

Nota-se que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das pessoas devido ao seu papel fundamental de possibilitar interações nas redes sociais, comunicações via aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram* e *TikTok*. Também, essas tecnologias se tornam práticas no uso de meio de transporte via aplicativo Uber, nas plataformas de formações, nas interações professor aluno dentre outros usos da *web* como meio de comunicação e interação.

As tecnologias digitais estão integradas em smartphones, iphones, celulares, notebooks, tablets, computadores conectados à Internet. Elas podem ser usadas por gestores, professores, estudantes, membros da família dentre outros integrantes da comunidade escolar. Dentre as várias possibilidades de uso destacamos: para ter acesso às informações, construir e divulgar projetos, compartilhar conteúdos programáticos, dados, divulgar documentários, conversar, tirar dúvidas, fazer divulgações, participar de debates, e demais interações sociais. O uso contínuo contribui para que a escrita se aprimore, a leitura seja praticada, e nesta perspectiva o conhecimento seja desenvolvido nas diferentes práticas escolares ou em sociedade.

Segundo Lemos (2002), em seu texto “Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época”, a cibercultura é um fenômeno que transformou a maneira como nos relacionamos, nos comunicamos e até mesmo como construímos nossa identidade. Ele destaca que a cultura digital trouxe consigo uma série de novas possibilidades e desafios, como a conectividade global, a produção colaborativa de conteúdo e a necessidade de

repensar o conceito de privacidade. Lemos argumenta que entender a cibercultura é essencial para compreendermos a sociedade contemporânea e as transformações que estamos vivendo.

A tecnologia hoje usada como meio de efetivar formação dos sujeitos enquanto receptores e produtores de conhecimentos, tem tornado mais acessível a comunicação. Os sujeitos se capacitam e se desenvolvem com as interações efetuadas. Lapa, Lacerda e Coelho (2020) nos afirmam que essa é a base fundamental para estarem presentes na cultura digital como sujeitos ativos, em ação emancipadora e transformadora na sociedade. A educação tem um novo desafio de conectar os estudantes com os saberes e a cultura digital de forma que venha agregar valores, otimizar o tempo e fazer mediações nas interações com utilização de meios tecnológicos.

Com efeito, tanto a *web* pode adentrar na escola como a escola pode adentrar na *web* se houver recursos adequados de interação, mesmo que de maneira simplificada. Serão necessários planejamentos, criatividade e conhecimento para a escolha dos temas além das escolhas das ferramentas apropriadas para uso dos recursos na coletividade ou na individualidade. Martín-Barbero (2014), nos diz que o novo estatuto da mutação sociotécnica que hoje desafia o sistema educativo é o surgimento de “outra sociabilidade” e “outra sensibilidade” que as tecnologias ajudam a engendrar na sociedade contemporânea.

Essas tecnologias são transformadoras da sociedade que produz e consome, que se comunica, manifestam fluxo narrativo, produz cultura digital com apropriação, conexão e possível emancipação dos sujeitos que opinam, escolhem, refletem, fazem trocas, informam e são informados. Martín-Barbero, (2014) afirma que há um movimento na direção de um modelo mais participativo de cultura, onde o sujeito não é mais visto como mero consumidor de mensagem, mas como aquele que a molda e reconfigura enquanto consome. Os sujeitos modificam e reconfiguram as formas da cultura digital e apresentam linguagens para fazer conexões e interações.

Nota-se que os elementos da cultura digital, são das mais variadas formas, e se renovam com frequência, constituindo uma interação simbiótica. As experiências humanas são atravessadas pelas tecnologias e a nova cultura é posta. Os aplicativos, *websites*, chats, plataformas, aulas online, vídeos, são interações e mediações que otimizam tempo, lugar/espaço e conhecimento e fazem parte dessa cultura. Não há como negar de que é cultura, é vivência. Silva e Lima (2018) consideram que mesmo diante da falta de recursos, é necessário o desenvolvimento de fluência digital que promova o surgimento e o aprimoramento de competências, onde exista um olhar para o entorno e a percepção de oportunidades educacionais e profissionais advindas com as tecnologias digitais.

Faria, Vieira e Martins (2021) trazem a reflexão de que a inclusão, que se deve dar por ações e também por meios, pode ser facilitada por tecnologias se estas se inter-relacionarem com a função social da escola, em favor dos estudantes. Os recursos tecnológicos constituem ferramentas importantes na mediação da aprendizagem de

estudantes com deficiência e podem ser usadas também para desobstruir barreiras, garantir a participação e consequentemente a permanência na escola. As condições de acesso são melhoradas quando são escolhidas as ferramentas apropriadas.

A educação torna-se significativa quando vai de encontro as necessidades e demandas dos estudantes. As diferenças devem ser levadas em contas no sentido de respeitar os limites, desobstruir barreira e oportunizar condições de aprendizagem para todos os estudantes a fim de que haja participação efetiva. A efetiva participação do estudante na escola inclusiva traz implícito a necessidade de propor estratégias de ensino compatíveis com as condições de aprendizagem desses estudantes.

Para Candau, (2014) se a escola está imersa em processos culturais globalizantes e de uso massivo de TDIC, esse fato a vincula à necessidade de tratar os artefatos tecnológicos digitais e seus usos como objetos de estudo e de suporte para ensinar/aprender. A tecnologias digitais são ferramentas inovadoras para educadores e gestores que se desafiam a ensinar e inspirar pessoas a transformar os processos de ensino em fazeres prazerosos.

Pensando na prática escolar inclusiva, integradora que possibilita a participação efetiva de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, buscamos uma ferramenta para exemplificar a facilidade de promover inovações no contexto escolar envolvendo os estudantes, em práticas na e fora da escola, conforme corroboram: Santos, Ribeiro, e Carvalho (2021):

> Novas práticas de aprender ensinar em rede potencializam a formação por meio do diálogo, a autoria coletiva e a partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias. Essas formas de aprender e relacionar-se com os outros, nos inspiram a repensar a educação em tempos de cibercultura, e nos dão fundamentos e metodologias para uma Educação Online.

Conforme destacamos, existe um novo universo na sociedade e a educação é parte estrutural na formação dos indivíduos, neste contexto a importância dos artefatos culturais no contexto educacional, pois eles possibilitam aos professores a produção e cocriação de conhecimento em rede. Essa valorização dos potenciais comunicacionais e pedagógicos dos artefatos culturais é fundamental para a formação de professores e para a adaptação da educação na atualidade, sendo que uma 'avalanche' de novos desafios da sociedade digitalizada, são apresentados com frequência. Sendo necessário considerar a integração das práticas presenciais com as tecnologias digitais em rede, ampliando assim os processos educativos para além da sala de aula.

Nesse contexto, o professor precisa se atualizar e se preparar para o processo de ensino e aprendizagem em que a mediação pedagógica se faz necessária para a cibercultura. Segundo Moran (2013), para se adaptar a essa nova realidade, é fundamental que o professor se aproprie de métodos didáticos atualizados, que incluam o uso de tecnologias como ferramentas de aprendizagem. Através do uso dessas tecnologias, o

professor pode promover interações e potencializar os conhecimentos dos novos saberes junto aos estudantes.

As novas tecnologias, como dispositivos móveis, computadores e acesso à internet, oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem, como acesso a informações em tempo real, comunicação instantânea e colaboração em projetos online. Tardif (2014), ressalta da importância do papel do professor como mediador do conhecimento ainda é fundamental nesse contexto. O professor precisa ter domínio técnico das tecnologias, mas também precisa desenvolver habilidades pedagógicas para integrar o uso das tecnologias de forma significativa e eficiente em suas práticas de ensino. Envolve planejar e desenvolver atividades que promovam a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e a produção de conhecimento autônomo.

Além disso, o professor deve estar atento às questões éticas e de segurança no uso das tecnologias. É importante orientar aos estudantes sobre o uso responsável e crítico das informações encontradas na internet, a fim de desenvolver habilidades de pesquisa e seleção de fontes confiáveis. Os processos formativos com o uso de tecnologias podem não só proporcionarem a autoaprendizagem, como também a interatividade e a aprendizagem colaborativa por meio das interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem, promovendo a troca de conhecimentos entre os participantes. Portanto, estas ferramentas, quando bem utilizadas e compreendidas por alunos e professores, se torna uma forma de educação completa e inovadora. Neste contexto, Mota, Machado e Crispim (2017), afirmam que o padlet é uma ferramenta, um mural interativo, no qual permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Um recurso e diversas possibilidades

O *Padlet* é uma ferramenta online, que pode ser utilizada como recurso de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nos diferentes conteúdos programáticos, assim como nas diferentes turmas e até mesmo na formação de professores. No contexto, exemplificaremos neste trabalho, com estudantes do 5º ano de uma escola estadual, na cidade de Sinop/MT, realizando a produção de cordéis, promovendo habilidades de leitura e escrita, além de favorecer a educação inclusiva.

Primeiramente, o *Padlet* permite que os estudantes compartilhem textos, imagens e vídeos de forma colaborativa em um mural virtual. Essa interação e colaboração entre os alunos proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação, já que eles podem compartilhar seus cordéis, comentar e trocar informações sobre os trabalhos produzidos no mural virtual.

Além disso, o recurso também pode ser utilizado para a produção dos cordéis de forma inclusiva. Ele oferece recursos de acessibilidade, como ajuste de tamanho de fonte,

tradução automática para diferentes idiomas, leitor de tela e opção de inserir legendas em vídeos, o que possibilita a participação de alunos com necessidades especiais que constituem o público alvo da educação especial inclusiva ou não.

Através do uso do mesmo, os estudantes podem explorar diversos temas para a produção de seus cordéis, como lendas regionais, fatos históricos, personagens populares, entre outros. Durante o processo de criação, os alunos podem pesquisar, ler diferentes fontes, organizar as informações, criar inclusive roteiros de histórias em cordéis e escrever de forma criativa, estimulando o pensamento crítico e criativo.

O uso do *Padlet* também permite que os estudantes recebam feedbacks, como curtidas e comentários dos colegas e do professor de forma rápida e eficiente, promovendo a melhoria contínua dos seus trabalhos. Além disso, é possível compartilhar os cordéis com familiares e comunidade, ampliando a divulgação e valorização da cultura regional.

Para utiliza-lo como recurso educacional, é importante que o professor faça uma introdução sobre a ferramenta, explicando como ela funciona e quais são os objetivos da atividade. O professor pode propor temas e oferecer sugestões de ideias para a criação dos cordéis, além de fornecer orientações sobre a estrutura e linguagem característica do gênero.

Durante a utilização do *Padlet*, o professor também pode fazer intervenções, fornece dicas e corrigir possíveis erros ortográficos, incentivando os alunos a ampliarem suas habilidades de leitura e escrita, bem como o uso do dicionário online, que possibilita a correção os textos e possibilidades de rima para produção de poemas.

Essa ferramenta está disponível na web de forma virtual, online e gratuito. Ela mostra as produções de forma atrativa, lúdica capaz de dinamiza a atuação tanto do estudante quanto do professor. É um recurso criativo que desperta interesse e estimula o pensamento, a curiosidade, a criação e efetiva a comunicação entre os pares.

Com o uso do padlet o professor trabalha com temas diversos e obtém a participação dos estudantes, proporcionando interação, socialização, comunicação e desenvolvimento da linguagem. É uma ferramenta colaborativa, contribui com a divulgação de ambientes virtual de aprendizagem, constituindo-se em recursos tecnológicos a serem usados na sala de aula e nas formações de professores, sendo uma ferramenta que pode ser considerada, multiplicadora de conhecimentos, pois facilita o compartilhamento de todos envolvidos.

As composições apresentadas de forma atrativa, num painel, organizado de maneira a permitir a participação dos sujeitos nas produções acrescidas no mural virtual. As interações são por meio de curtidas, comentários, avaliações e compartilhamento para visualização ou edição. Neste viés, o *Padlet* é uma ferramenta virtual de compartilhamento e organização de ideias, que pode ser utilizado para colaboração e interação entre usuários. No âmbito da tecnologia assistiva, o termo se refere a recursos e dispositivos utilizados por pessoas com deficiência para auxiliar em suas necessidades e atividades diárias.

Coll (2010), destaca o papel das tecnologias inclusivas, incluindo plataformas como o *Padlet*, na promoção da inclusão educacional, o que favorece a aprendizagem com utilização de recursos criativos. Ele menciona (p. 78) que:

> "As tecnologias digitais, como o Padlet, podem ser aliadas no processo educativo, diversificando as estratégias de ensino, proporcionando recursos adaptados ao perfil de cada aluno, e estimulando a interação e a colaboração entre estudantes, permitindo assim maior independência e participação ativa".

Desta forma, ao utilizar o *Padlet* como forma de tecnologia assistiva, acreditamos que essa ferramenta pode contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência, permitindo-lhes ampliar suas habilidades e participar ativamente das atividades educacionais.

Vale ressaltar que cada vez mais faz-se necessário o uso da tecnologia em todos os espaços incluindo a sala de aula. Os estudantes em sua maioria estão conectados recebendo e absorvendo um volume enorme de informações. Há informações verdadeiras e as fakes news. Eles devem ser ensinados a reconhecer as informações reais e as informações que não representam a realidade consideradas. Esse treino do reconhecimento e avaliação precisa ser compartilhado e mediado, o que na maioria das vezes esse conhecimento é passado para os estudantes pelo professor. Há de se considerar a importância do treino destes aspectos de reconhecimento, diante do volume de informações disponíveis na web para o estudante e demais navegadores.

O uso do *Padlet* no contexto escolar: uma experiência com alunos do 5ª ano

Nossa experiência de ensino realizada em uma sala de aula de 5º ano, utilizando o *Padlet* como ferramenta digital para engajar todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades ou defasagens de aprendizado. O objetivo do estudo foi avaliar como o uso dessa plataforma digital poderia melhorar a participação dos alunos e promover a realização das atividades propostas, nesse caso, a criação de cordéis. Além disso, também foi explorada a integração da xilogravura, feita presencialmente pelos alunos.

Essa plataforma foi escolhida devido à sua facilidade de uso e capacidade de estimular a interação entre os estudantes. Foram postados vídeos explicativos e exemplos de cordéis para fornecer referências e incentivar a criatividade dos alunos. A xilogravura foi realizada presencialmente e adicionada como anexo ao texto de cada aluno no *Padlet*.

Os resultados demonstraram que o uso do *Padlet* como recurso digital foi eficiente em promover a participação de todos os estudantes, mesmo aqueles com defasagens de aprendizado, neste trabalho não haviam estudantes com deficiência, porém alguns estudantes com possíveis transtornos em avaliação psicológica. A plataforma permitiu que os alunos postassem suas atividades de forma individual, mostrando seus cordéis e anexando a xilogravura desenvolvida durante as aulas presenciais. A interação entre os estudantes também foi observada nas discussões e comentários na plataforma, demonstrando um envolvimento significativo nas atividades propostas.

A experiência demonstrou que o uso do *Padlet* proporcionou igualdade de participação dos alunos, ao permitir que cada um pudesse expor suas produções de forma individual. Além disso, a plataforma facilitou o acesso a materiais de apoio, como vídeos explicativos e exemplos de cordéis, que auxiliaram os estudantes em suas criações. A integração da xilogravura também acrescentou uma dimensão visual às produções dos alunos, enriquecendo suas experiências artísticas.

Desta maneira, consideramos que a utilização dessa ferramenta digital na sala de aula do 5º ano proporcionou um ambiente inclusivo, no qual todos os alunos puderam participar ativamente das atividades propostas. O acesso fácil a materiais explicativos e exemplos de cordéis contribuiu para a aprendizagem e estimulou a criatividade dos estudantes. A xilogravura agregou um componente visual às produções dos alunos, enriquecendo a experiência artística. Essa experiência evidencia a relevância do uso de ferramentas digitais no contexto educacional, como uma maneira de promover a participação de todos os alunos, superar dificuldades de aprendizado e fomentar a criatividade.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Este estudo se caracteriza pela metodologia de abordagem qualitativa, tendo em vista que não haverá necessidade de quantificar os dados de forma estatista. Pretende-se identificar as práticas pedagógica utilizando tecnologias digitais, o *Padle*t, e analisar as contribuições dessas práticas pedagógicas para com as aprendizagens dos estudantes e analisar a relações professor aluno e conhecimento. A pesquisa qualitativa se propõe a descrever o contexto em que será feita a investigação.

Esta é uma pesquisa qualitativa, que busca compreender e interpretar os fenômenos estudados de forma mais aprofundada, e Oliveira et al. (2020) nos diz que na pesquisa são utilizadas quando o pesquisador pretende identificar, analisar e interpretar, percepções e entendimentos diversos sobre questões relevantes, que necessitam para sua melhor compreensão, muito mais do que uma mera análise estatística, descritiva, dos dados coletados durante o processo de investigação. Sobre o estudo de caso Fonseca (2002) nos afirma que:

> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

A pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso, pois aborda uma turma do 5° Ao do Ensino Fundamental, com 28 estudantes matriculados. Foram disponibilizadas atividades através de *Padlet*, em que o professor da turma orientou os estudantes para atuação e criação do mural virtual.

Segundo Stake (2010, p. 451), “o estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para realizarmos a coleta de dados utilizamos como recurso a observação participante que é amplamente utilizada em estudos de caso.

As atividades foram propostas com o uso da Apostila do Material estruturado oferecido pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Após a introdução do gênero cordel, foi solicitado aos estudantes que criassem um cordel, conforme as orientações do material, muitos não conseguiram realizar a atividade. Após esta experiência, de um resultado insatisfatório de produções, mudamos a metodologia de ensino e oportunizamos a inserção das tecnologias digitais. Escolhemos o *Padlet*, devido ser um recurso digital que permite a criação de murais virtuais, nos quais professores e alunos, podem adicionar ou escrever notas, imagens, vídeos, links e outros tipos de arquivos. Uma ferramenta que estimula a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico.

Além disso, a plataforma digital também ofereceu recursos adicionais, como sugestões de palavras e rimas, que auxiliaram os alunos na criação de seus cordéis. Isso contribuiu para um melhor aprendizado e compreensão dos elementos do gênero literário.

A coleta de dados também envolveu entrevistas semiestruturadas com os alunos, buscando compreender suas percepções e experiências em relação ao uso do *Padlet* na criação dos cordéis. Além disso, foram analisadas as atividades desenvolvidas pelos estudantes utilizando este recurso digital.

Para a análise dos dados e avaliação, evidenciamos as produções realizadas e a participação dos estudantes durante a realização das atividades, a observação, as anotações nos diários de aula e as entrevistas. Para registro das atividades desenvolvidas em sala de aula foi realizada uma avaliação conforme participação e por rubrica, referente ao desenvolvimento da atividade, também foi realizada uma. autoavaliação com comentários e avaliações das atividades. Para finalizar nossa pesquisa, os resultados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos sobre cultura digital, tecnologias digitais na educação e inclusão educacional. Foram feitas reflexões e discussões a partir dos dados coletados, buscando apontar contribuições e limitações do uso do *Padlet* como recurso virtual na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos e experiência realizados, podemos concluir que as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na sociedade contemporânea e na educação inclusiva. Elas estão presentes no cotidiano das pessoas, proporcionando interações sociais, acesso a informações, construção e divulgação de projetos, entre outros usos. A cibercultura transformou a maneira como nos relacionamos e nos comunicamos, ampliando as possibilidades e desafios da conectividade global.

No contexto educacional, as tecnologias digitais têm a capacidade de tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. Elas permitem a conexão dos estudantes com os saberes e a cultura digital, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento. A integração adequada das tecnologias digitais na educação inclusiva possibilita desobstruir barreiras, promover a participação efetiva dos estudantes e garantir a igualdade de acesso.

Neste sentido, destacamos a importância do planejamento e da escolha adequada das ferramentas tecnológicas para aprimorar as práticas educativas. As tecnologias digitais, como o *Padlet,* podem ser aliadas ao processo educativo, diversificando as estratégias de ensino, estimulando a interação e a colaboração entre os estudantes, e promovendo a inclusão de pessoas com deficiência.

Neste estudo que objetivou avaliar como o uso dessa plataforma digital poderia melhorar a participação dos alunos e promover a realização das atividades propostas, nesse caso, a criação de cordéis. Analisamos e constatamos que a experiência com o uso do Padlet em uma sala de aula de 5º ano, evidenciou que essa ferramenta digital foi eficiente em promover a participação de todos os estudantes. Ela permitiu que cada aluno pudesse expor suas produções de forma individual, incentivando a criatividade e o engajamento nas atividades propostas. Além disso, o acesso facilitado a materiais de apoio e a integração da xilogravura enriqueceram a aprendizagem e tornaram a experiência mais significativa. Os resultados mostraram que o uso da plataforma digital aumentou significativamente a participação dos alunos, bem como a qualidade das criações. Os estudantes que utilizaram a plataforma demonstraram maior engajamento e entusiasmo na realização das atividades, além de uma maior facilidade em expressar sua criatividade.

Portanto, é fundamental reconhecer a importância das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e na educação inclusiva. Elas oferecem oportunidades de interação, acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências, ampliando as possibilidades de desenvolvimentos de todos envolvidos no processo educacional. Consideramos que o uso de plataformas digitais pode ser apresentado como uma estratégia eficaz para melhorar a participação dos estudantes e promover a realização de atividades criativas, como a criação de cordéis. Essas plataformas oferecem recursos adicionais que facilitam o processo de aprendizado e incentivam a expressão da criatividade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental

CANDAU, V. M. F. **Ser professor/a hoje:** novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COLL, César. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**, Porto Alegre, Artmed, 2010.

FARIA, Arlete Vilela de. VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. MARTINS, Ronei Ximenes. **Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais.** Revista Educação Especial. v. 34. Santa Maria RGS. 2021 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial;

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LEMOS, André, **Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

MARCON, Karina; MALAGGI, Vitor. **(Re)Pensar Os Processos Educativos Escolares Sob O Olhar Da Inclusão Digital.** Informática na Educação: Série de Livros da CEIE-SBC. Disponível em: https://ieducacao.ceie-br.org/inclusao-digital/. Acesso em: 26/06/2023.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MAXI/Ensino Fundamental/ Anos Iniciais/ 5 ano/ Caderno 4 /obra coletiva – 2 Edição; São Paulo: Somos sistemas de Ensino, 2023.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MOTA, Karine Matos. MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha. CRISPIM, Rayane Paes dos Santos Crispim. **Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores.** Revista Redin. v. 6 Nº 1. Outubro, 2017.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. **Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?.** In: Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

PIMENTEL, Mariano (Org.). **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.1) Disponível online: <https://ieducacao.ceie-br.org/educacaoonline>. Acesso em: 26/10/2023.

SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra R.F., CARVALHO, Felipe S.P. **Educação Online: aprender ensinar em rede**. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.;

SBOGLIO, Renata de Oliveira. **Letramento digital é massa!**, São Paulo, Editora:Appris Editora, 2020.

SILVA, Patrícia Grasel da. LIMA, Dione Sousa de. ***PADLET* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação.** Renote. V. 16 Nº 1, julho, 2018.

STAKE, R. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Educação e seleção, n.7, p. 5-14, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GOOGLE EARTH UN RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Data de aceite: 01/02/2024

Cleo Maycon Viana Paz
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Sinop - Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/2713585110243109

Drielen dos Santos Guimarães
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Sinop - Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/1768497166962916

Elisangela Dias Brugnera
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Sinop – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/0730600349059222

RESUMO: Este artigo é fruto da disciplina de Inovação e Tecnologias Digitais do mestrado profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UNEMAT e relata duas experiências educacionais com a utilização do Google Earth como ferramenta didática em sala de aula. O objetivo principal foi avaliar como a tecnologia pode ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o interesse dos estudantes, compreensão dos conceitos geográficos e proporcionando uma experiência interativa e imersiva na exploração do mundo. A experiência foi realizada em duas escolas, em sala de aula regular e outra em Sala de Recurso Multifuncional e os resultados obtidos mostraram que o Google Earth pode contribuir significativamente para o ensino da Geografia, estimulando a participação ativa dos estudantes e facilitando a compreensão de fenômenos e processos geográficos.

PALAVRAS-CHAVE: Google Earth, Ensino de Geografia, Paisagem. Sala de Recursos Multifuncionais, Recursos Educacionais Digitais.

GOOGLE EARTH AN ASSISTIVE TECHNOLOGY RESOURCE IN GEOGRAPHY TEACHING

ABSTRACT: This article is the result of the Innovation and Digital Technologies discipline of the professional master's degree in Inclusive Education – PROFEI/ UNEMAT and reports two educational experiences using Google Earth as a teaching tool in the classroom. The main objective was to evaluate how technology can be incorporated into the teaching-learning process, promoting student interest, understanding geographic concepts and

providing an interactive and immersive experience in exploring the world. The experiment was carried out in two schools, in a regular classroom and another in a Multifunctional Resource Room, and the results obtained showed that Google Earth can contribute significantly to the teaching of Geography, encouraging the active participation of students and facilitating the understanding of phenomena. and geographic processes.
KEYWORDS: Google Earth, Geography Teaching, Landscape. Multifunctional Resource Room, Digital Educational Resources.

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia digital ocorrido a partir do final do século XX possibilita aos seres humanos uma análise potencializada do espaço geográfico, sendo possível a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estudar lugares fisicamente distantes, comparar fenômenos temporalmente distintos, compartilhar e acessar dados e informações, assim, produzindo a partir destes elementos, conhecimentos cada vez mais articulados com as questões mais emergentes na sociedade contemporânea.

Esse ambiente interativo e dinâmico possibilitado pela ampliação do número de usuários da internet não é uma simples extensão do mundo real, tampouco, a superação e rompimento com este, segundo Lemos (2002), se trata de uma forma sociocultural que surge a partir da coexistência e inter-relação de três elementos: a sociedade; a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônicas, sendo conceituada como cibercultura.

Diante deste contexto, a educação tem buscado incorporar práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais e que permitam aos estudantes serem participativos no processo, sendo protagonistas na construção do conhecimento. Nesse sentido, para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, proporcionando uma compreensão mais significativa dos conceitos para os estudantes, a tecnologia pode ser uma aliada, tornando a aprendizagem mais interativa. Nesse contexto, os recursos digitais, como plataformas, softwares e programas como o Google Earth tem o potencial de contribuir nesse processo. Conforme Moran:

> As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. (2012, p. 01)

O autor ressalta a importância das tecnologias digitais como ferramentas poderosas na educação contemporânea, destacando que elas estão amplamente disponíveis, acessíveis e oferecem inúmeras possibilidades de aprendizado em diferentes contextos.

No entanto, o verdadeiro diferencial não está apenas nos aplicativos ou recursos em si, mas sim no uso que professores e estudantes fazem dessas tecnologias. A criatividade desses dos envolvidos é fundamental para explorar o potencial das tecnologias digitais e

transformá-las em instrumentos que permitam experiências educacionais enriquecedoras e significativas, contemplando as necessidades e interesses dos estudantes. Assim, a tecnologia se torna uma aliada no processo de aprendizagem, abrindo novas perspectivas e oportunidades educacionais, potencializando o desenvolvimento de habilidades e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Cabe ressaltar que apenas o uso das tecnologias digitais não garante por si só uma aprendizagem dos conteúdos, desta maneira, conforme Castro *et a*l (2022), a mediação pedagógica e tecnológica é de suma importância, uma vez que estas possibilitam caminhos para que os estudantes adquiram conhecimentos, desenvolvam aprendizagens que efetivem uma educação dotada de criatividade e criticidade.

Para tanto, considera-se que no ensino da Geografia a gama desses diversos recursos tecnológicos possibilitam essa interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, tanto os estudantes, quantos os professores, como por exemplo o Google Earth, pois este é uma plataforma desenvolvida pela Google, que permite a visualização de imagens de satélite, mapas e terrenos em 3D, sendo uma opção acessível para uso em sala de aula, permitindo aos estudantes explorarem o mundo de forma interativa e lúdica.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Google Earth na sala de aula comum

Alguns recursos interessantes do Google Earth que podem ser utilizados como instrumento pedagógico, como o *Timelapse,* que é uma funcionalidade que permite aos usuários visualizarem a evolução de áreas geográficas ao longo do tempo por meio de imagens de satélite em sequência, capturadas ao longo de várias décadas e, quando combinadas, criam uma representação visual da transformação do local ao longo do tempo e com ele professores e estudantes podem observar questões ambientais, mudanças climáticas, desastres naturais e outras transformações geográficas.

Desta maneira, este recurso possibilita ao estudante comparar a transformação paisagística tanto no âmbito dos lugares de vivência, quanto analisar essas modificações em paisagens produzidas por distintas sociedades. Isto dito, o professor encontra no Google Earth um recurso tecnológico para o ensino de uma série de conteúdos de cunho geográfico, sobretudo, aqueles que permeiam as habilidades descritas na tabela 1.

EF06GE01	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
EF06GE02	Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

Figura 1. Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: BNCC, 2017.

Diante desse panorama, o Google Earth foi utilizado enquanto recurso didático, em duas aulas ocorridas numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada no município de Juara-MT.

Na primeira aula foi trabalhada a habilidade EF06GE01. A partir deste contexto, objetivou-se no primeiro momento da aula, o ensino do conceito de modificações da paisagem, sensoriamento remoto e lugar, delimitando a análise em escala municipal.

Ainda nesta etapa, os estudantes foram orientados a formar duplas para realizar a atividade proposta, e utilizando a ferramenta *timelapse* cada integrante da dupla pesquisou um ano específico dentro da série histórica de imagens disponíveis (1984-2022), sendo que para o melhor contraste e comparação das paisagens um dos integrantes deveria escolher uma imagem de um ano que estivesse no início da série e o outro integrante um ano no final da série.

Figura 1 – Seleção de imagens realizadas pelas estudantes da área a ser analisada

Fonte: PAZ, 2023.

Os estudantes identificaram inicialmente os aspectos visíveis mais comuns das imagens selecionadas, como: área verde, cidade e rios em que houve um aumento significativo da área urbana e consequentemente diminuição das matas que margeiam a cidade, formulando algumas hipóteses sobre as causas (desmatamento, queimada, urbanização etc. e consequências (aumento de ilhas de calor, enchentes, diminuição do habitat de animais silvestres etc.) de tal modificação paisagística.

No segundo momento, após mediação do professor, os estudantes foram provocados a analisar apenas as áreas verdes e observando as diversas tonalidades de verde deduziram que o verde escuro era somente as florestas nativas. Quanto às tonalidades, eles divergiram inicialmente entre pastagens e plantação de soja, após relato de alguns estudantes que moram na zona rural e percorre alguns desses caminhos diariamente, chegaram ao consenso de que realmente eram pastagens.

Figura 2 – Modificação paisagística da terra indígena Apiaká/Kayabi

Fonte:PAZ, 2023.

Outro aspecto notado por eles foi o aumento de ruas e estradas na imagem de satélite mais recente, bem como a pavimentação de algumas delas e que os resquícios de mata fechada que restou naquela paisagem estão separados em pequenas ilhas e

principalmente na margem dos rios e córregos presentes no município. Neste momento, o professor destacou a importância das matas ciliares para preservação dos rios e prevenção de fenômenos como o assoreamento.

Contudo, para concluir a atividade eles produziram um pequeno texto descrevendo os principais pontos analisados, suas possíveis causas e consequências, destacando as mudanças e permanências das duas imagens de satélite analisadas pela dupla. A escrita foi desenvolvida utilizando o editor de texto online e colaborativo, Google Documentos.

Na segunda aula foram trabalhados os conteúdos que permeiam a habilidade EF06GE02. No primeiro momento desta aula, os procedimentos da primeira aula foram reiterados, no que tange a ferramenta *timelapse* do Google Earth e a série temporal (1984-2022), portanto, a área delimitada desta vez foi a Aldeia Tatuí – localizada na Terra Indígena Apiaká-Kayabi - aproximadamente 60 (sessenta) quilômetros do município de Juara (709 km ao Norte de Cuiabá).

No segundo momento, após analisar as imagens de satélite do território pertencente à aldeia, eles perceberam que embora tenha havido alterações quanto a diminuição da cobertura vegetal em prol de áreas desmatadas, essas modificações foram pouco significativas, sobretudo, quando comparadas a áreas não pertencentes à população não indígena.

Por fim, quanto à avaliação das aprendizagens almejadas para esta segunda aula, foi utilizado um quiz online para diagnóstico da aprendizagem dos seguintes conteúdos: imagens de satélites; modificação da paisagem em território de povos originários e característica do lugar (município de Juara - MT) de vivência dos estudantes.

O Google Earth na Sala de Recursos Multifuncionais

Na Sala de Recursos Multifuncional são trabalhados diversos tipos de recursos e estratégias visando atender às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Entre os recursos utilizados estão: materiais didáticos adaptados, Tecnologia Assistiva, jogos educacionais, com intuito de promover a inclusão e contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos.

A função do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncional, conforme o artigo Art. 2º da Resolução nº 04 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASII, 2009)

Desta forma, a aplicação das atividades apresentadas na tessitura deste trabalho busca abordar o uso deste recurso em sala de aula, oportunizando reflexões sobre sua contribuição na aprendizagem e engajamento dos estudantes.

Além da ferramenta *timelapst*, o Google Earth oferece uma variedade de recursos que podem ser utilizados de forma educativa e enriquecedora em sala de aula, como a exploração de diferentes regiões geográficas do mundo por meio de viagens virtuais a locais históricos, culturais ou científicos, para conhecer cidades, países, montanhas, rios, oceanos e outros lugares importantes, além de recursos com a visualização em 3D que permite que os estudantes conheçam edifícios, monumentos e elementos naturais em 3D.

Pelo Google Earth o estudante pode realizar cálculos de medição entre distâncias, além de criar anotações para destacar pontos importantes em suas pesquisas. Compreende-se que o recurso do Google Earth tem o potencial de contribuir com a personalização do ensino, permitindo aos estudantes serem protagonistas no processo de aprendizagem.

Para tanto, na sala de Recursos multifuncional, foi explorada habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia relacionada à compreensão do território brasileiro e suas regiões.

EF04GE05	Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivências.
EF04GE11	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
EF05GE08	Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.

Tabela 2. Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: BNCC, 2017.

Utilizando o Google Earth, para visualização e exploração geográfica, foi proposta uma atividade que envolvesse pesquisas sobre o Brasil e, em seguida, uma investigação detalhada sobre o estado em que vivemos, Mato Grosso.

Iniciou-se a atividade propondo uma pesquisa sobre o Brasil e suas cinco regiões em que os estudantes, com o auxílio da ferramenta de busca do Google Earth, puderam localizar as principais capitais de cada região, identificar seus pontos turísticos, relevo, hidrografia e até mesmo as questões ambientais que as afetam.

Em seguida, delimitou-se a pesquisa ao nosso estado, Mato Grosso, em que os estudantes observaram detalhes como: atividades econômicas predominantes, cultura e aspectos geográficos marcantes dos municípios.
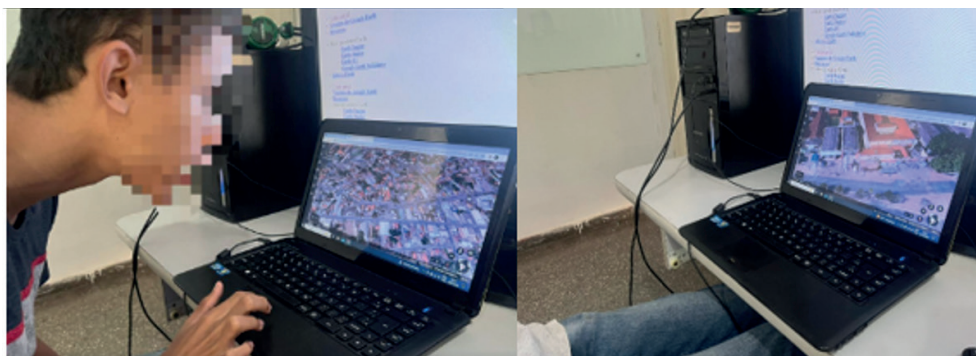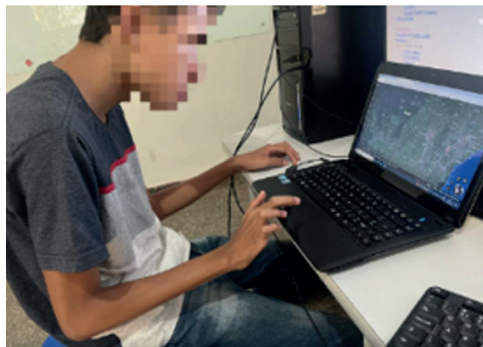
Figura 3 – Estudante realizando a atividade na Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: MAGALHÃES, 2023

Com o auxílio do Google Earth, o estudante identificou áreas de desmatamento e compreendeu as consequências dessas ações para o meio ambiente e a sociedade, contribuindo para desenvolver o seu pensamento crítico, uma vez que fora estimulado a analisar as informações encontradas e refletir sobre essa problemática.

Por meio dessa experiência, o estudante desenvolveu seus conhecimentos geográficos e ampliou sua visão de mundo, tornando-se mais consciente da diversidade territorial e das questões socioambientais que o cerca de forma crítica e reflexiva de acordo com sua vivência e realidade local. (FREIRE, 2019).

Ao longo dessa experiência, foram explorados diversos conceitos geográficos, em que os estudantes puderam entender a noção de território e como ele se organiza, desde o país até o estado e município onde moram.

As atividades permitiram a compreensão da diversidade do nosso país e suas particularidades regionais. Foi uma experiência que os marcou e que certamente contribuirá para sua formação como cidadão crítico e engajado com a realidade em que vive.

METODOLOGIA

A fim de contemplar a proposta do trabalho, utilizou-se a natureza de pesquisa aplicada, uma vez que esta buscou uma aplicação prática para um problema específico, em que o uso do Google Earth cooperou para a análise das transformações paisagística, além de envolver nas discussões verdades e interesses locais, pois compreendeu aspectos do município em que o estudante está inserido, buscando assim consolidar as habilidades mencionadas acima.

Quanto a abordagem a mesma se enquadra na pesquisa qualitativa, pois "a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações" (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2001, p. 14). Tem-se como objetivo a pesquisa descritiva, em que essa consiste em "[...] formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores" (GIL, 2008, p. 43).

E por fim apresenta-se enquanto procedimento a pesquisa-ação, pois a mesma é "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud GIL, 2009, p. 55).

É possível perceber que alinharas metodologias de pesquisa a atividade na qual pretendeu-se desenvolver foi preponderante para a consolidação do trabalho e obter os resultados almejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Google Earth demonstrou compatibilidade com diversas plataformas e sistemas operacionais, por exemplo, Android, iOS, Microsoft, logo pode ser operado em dispositivos como: smartphones, notebooks, tablets, desktops, e Chromebook, desta forma, este programa permite ao usuário acessibilidade e interatividade, além de possuir recursos essencialmente intuitivos.

Quanto ao seu uso didático, o Google Earth possui um duplo potencial, uma vez que além de se enquadrar enquanto recurso educacional digital, também possui em arcabouço de conteúdos geográficos em formatos imagéticos e textuais, sendo um atlas digital dinâmico que abrange uma escala global, atrelando o mundo digital ao mundo real, por meio das coordenadas geográficas.

Outro ponto a destacar é o caráter intuitivo das ferramentas, extensões e aplicações do programa, uma vez que possui uma linguagem mista em seus principais comandos, em outras palavras, possui pequenos textos e ícones que caracterizam a função de cada elemento presente em seu *layout.*

Destaca-se ainda que, o mesmo dispositivo fora utilizado em ambientes educacionais e localidades diferentes, uma vez que se utilizou a ferramenta na sala de aula regular (Juara/

MT), como também na Sala de Recurso Multifuncional (Cuiabá/MT), o que oportunizou uma maior compreensão de como essa ferramenta possibilita a aprendizagem em diversos espaços de ensino, além de apresentar uma alternativa instigante para os estudantes.

Por fim, os estudantes demonstraram engajamento e entusiasmo na realização das atividades, uma vez que os recursos digitais, embora tenham sido cada vez mais utilizados nas salas de aulas, o que predomina na vida escolar destes estudantes ainda perpassa por uma transição entre os recursos didáticos analógicos e os recursos digitais cada vez mais presentes na vida de crianças e adolescentes do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009*: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação. Disponível em: < http://bit.ly/2O3cpjy>. Acesso em: 11 Ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, SARA; MILL, DANIEL; OLIVEIRA COSTA, ROSILENE APARECIDA. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: Uma Breve Revisão De Literatura. Anais do CIET:CIESUD:2022, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987>. Acesso em: 05/04/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

LEMOS, A. Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre:Editora Sulina, 2002. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 05/04/2023.

MORAN, JOSÉ. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012 5ª ed , cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf Acesso em: 08 mar. 2023.

CAPÍTULO 5

DO LAR À MEDICINA DE DIAGNÓSTICO: UMA TRAJETÓRIA DE EMANCIPAÇÃO E LUTA POR FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL COM IGUALDADE DE GÊNERO

Data de aceite: 01/02/2024

Leila Patrícia Bernabe
Bacharel em Direito, pós-graduada em Direito Previdenciário pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestranda em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPG-DRS, UNIOESTE)

Alvori Ahlert
Pós-Doutor em Educação, Doutor em Teologia (Área: Religião e Educação), Mestre em Educação nas Ciências (Área Filosofia). Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- -UNIOESTE, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – PPG-DRS. Pesquisador do Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Sustentável – GIIPEDES (Unioeste) ; do Grupo de Pesquisa de Economia da Religião, do Centro de Estudos Socioeconômicos (UEM) ; e do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEF (Linha de Pesquisa Formação de Professores)
http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9343620055632343
http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0606333425732569
http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/7034975025881353115865
http://orcid.org/0000-0001-9984-6409
http://lattes.cnpq.br/6070773522751798

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo discutir a identidade e igualdade de gênero desde a experiência emancipatória na pessoa de uma mulher oriunda da agricultura familiar, mãe e esposa, que enfrentou as barreiras de gênero e estudou medicina, tornando-se profissional na medicina de diagnóstico.

A metodologia se delineia como um estudo exploratório, realizado através da técnica de entrevista informal com uma mulher, de profissão médica, oriunda do interior do Estado do Paraná.

O tema foi desenvolvido através do diálogo sobre sua vida, desde a infância e adolescência, como menina no interior do Paraná. Sua trajetória de vida como mulher, esposa, mãe num mundo rural de produção de *commodities* em larga escala; sobre a sua experiência inicial como mulher em regiões inóspitas, suas principais dificuldades e limitações relacionadas ao gênero no mundo da ruralidade daquele tempo, suas principais motivações para

cursar medicina na Universidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia; sobre sua experiência de identidade de gênero no campo da medicina, desde o curso de medicina, e depois na prática médica aqui no Paraná e o papel da cultura neste forjar uma identidade como mulher/médica; sobre o que acredita ser sua contribuição na vida das mulheres ao serem atendidas por uma mulher médica; sobre suas percepções a cercar dos tabus, culturas opressivas que ainda atingem as mulheres diante da exposição e do cuidado com o seu corpo no campo dos diagnósticos médicos; suas opiniões sobre a religião e gênero, isto é, o papel da religião na emancipação da mulher e sobre a interferência da religião na liberdade da mulher em sua busca pela igualdade de direitos na sociedade; sobre o maior desafio no trabalho na perspectiva da saúde das mulheres; e sobre sua opinião quanto aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), através dos quais a ONU tem desafiado os países signatários a "atingir a igualdade entre os gêneros e empoderar a todas as mulheres e jovens" (ODS 5).

A partir do Projeto de Pesquisa: "Ética, bioética e ideologias: inter-relações nas organizações, nas comunidades, na educação formal, popular e ambiental na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável", vinculado à Linha de Pesquisa *Desenvolvimento territorial, meio ambiente e sustentabilidade rural,* do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPP-DRS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), desenvolvemos uma pesquisa sobre gênero em contextos do desenvolvimento rural, sobre sustentabilidade e equidade de gênero. Na diversidade de experiências e lutas das mulheres por emancipação e igualdade de gênero. Com este objetivo, investigamos a trajetória de uma mulher, filha de um pai, agricultor e beneficiador de arroz (agricultor que possuía um descascador de arroz) e uma mãe do lar, com 6 filhos e bóia-fria. Ao sair de casa, aos 15 anos, casou-se com um trabalhador rural (empregado em fazenda de produção de soja), formou uma bela família, mas, ainda carregava consigo o desejo de ser da formação no ensino superior de medicina.

O destino dessa jovem senhora, batalhadora e incansável lhe guardava uma surpresa. E, não era sobre um bem material. Era sobre o seu desejo, a sua fé e a sua crença em Deus. Depois de muito labutar pela vida a fora, mãe de 03 filhas e 01 filho, no ano de 1994, ela, com 34 anos de idade, Deus a coloca de frente para a Universidade Cristiana de Bolívia (UCEBOL), no curso de Medicina. Sem pensar, começou a estudar freneticamente, acreditando que o idioma seria o seu único adversário, o que depois, rapidamente, se tornou familiar. E, os obstáculos foram aparecendo logo nos (02) dois primeiros meses do curso. A sua filha do meio, com 8 anos de idade, teve um problema grave de saúde e precisou ficar internada na UTI por uma semana, com tratamento de psicoterapia regular porque acreditavam que poderia ser espiritual para que a protagonista dessa história não a pudesse contar no futuro, ou seja, os médicos não fecharam um diagnóstico para o caso, apenas trataram os sintomas que, segundo eles mesmos, era espiritual.

Dessa forma, passamos entrevistar essa mulher esperançosa e segura dos seus quereres, onde rompeu barreiras para tornar-se referência na área de diagnóstico por imagem e, conseqüentemente, ajudar outras tantas mulheres que necessitam do serviço de saúde humanizado.

Sobre a entrevista, segue sua íntegra

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) –Inicialmente desejamos externar nossa gratidão pela senhora aceitar participar dessa pesquisa e conceder a presente entrevista. A senhora poderia iniciar com uma apresentação: Sua vida, desde a infância e adolescência, como menina no interior do Paraná. Sua trajetória de vida como mulher, esposa, mãe num mundo rural de produção de *commodities* em larga escala. Quais foram as suas principais motivações?

Neide Calixto – Eu nasci em uma família pobre que viviam nos arredores da cidade de Boa Esperança/PR. A minha família morava em um sítio, numa casinha de madeira, piso de chão e colchão de palha. Eu ia à escola cedinho, me sentava naquelas carteiras duplas e, de lanche, levava comidinha no caldeirão. Eu escrevia com a maior perfeição do mundo. A minha professora se chamava Alzira. Quando eu voltava da escola, eu fazia a tarefa debaixo de uma árvore chamada canelinha. Eu me sentava na raiz dessa árvore e ali eu estudava e fazia minha tarefa, porque eu não tinha mesa para estudar. Quando eu acabava, eu ajudava a minha mãe a picar lenha no machado. A minha mãe picava e eu amarrava os feixes de lenha para ajudar a minha mãe a carregar. Ia também, na mina ajudar a minha mãe a lavar roupa. Essa era uma Neide. Ao lado dessa Neide, tinha um sonho. Desde criança, eu queria ser médica. E não sabia e nunca tinha visto um médico, porque meu pai nunca havia me levado ao médico. Eu fiz o meu pai comprar uns livros, que passaram vendendo na estrada do sítio. Aí, eu começava a ler aqueles livros e, com nove anos, eu quis aprender a fazer injetável. Éramos muito pobres. Eu brigava quando o meu pai assinava o meu boletim escolar porque ele tinha a letra feia. Ele não tinha muito estudo. E, eu queria que ele assinasse o boletim com a letra igual a da professora. Do lado da minha casa, tinha uma igrejinha de madeira e, todos os dias eu ia lá para rezar e pedir para Deus que eu tinha um sonho, que eu queria ser médica e Deus precisava me ajudar, abrir um caminho pra mim.

Com isso, comecei a rezar o terço, que rezava na igreja católica. Com nove anos, eu liderava o terço. Na via sacra, ajudava o padre, que vinha uma vez cada quinze dias. Bom, passei da escolinha do sítio para o ginásio. Como o ginásio era quinze quilômetros de casa, o meu pai pagava uma Kombi pra levar a gente. Aí, eu ia lá naquele ginásio e me destacava porque eu só tinha nota dez. Chorava, quando tirava um noventa e cinco. Com dez anos, eu fazia injeção, eu curava ferida da perna das pessoas, no sítio. Onde eu sabia que tinha um doente, eu ia lá. E eu não tinha um médico pra me inspirar. E nem um farmacêutico. O pai fazia remédio pra nós em casa.

Eu queria mudar. E, eu pensei, vou arrumar minhas coisas e ir embora em busca do meu sonho. E assim, com treze anos, eu já tinha essa idéia fixa na cabeça. Comecei a namorar com quatorze anos e, com quinze, eu conheci o Valdir e após 60 dias de namoro resolvi ir embora com ele pra Maringá. Ele passou a ser meu marido. Meu pai não aceitava que eu havia fugido de casa. O meu marido também era muito pobre. Era trabalhador, mas, também, não tinha condições financeiras. Mas eu pensei, eu vou lutar, pelo menos eu vou sair daqui do sítio e vou morar em Maringá. Eu pensava que lá na frente tinha uma escada que eu tinha que subir pra eu falar vitória lá de cima. Nós começamos uma família. Aí foi a primeira frustração. Parei de vez com o estudo. Eu vi o meu sonho desabar, mas, não perdi aquela vontade de construir aquilo que eu tanto sonhava. Com 16 anos tive a minha primeira filha, a Leila. Depois, o meu marido quis ir morar e trabalhar no Mato Grosso, abrir uma fazenda para plantio de soja. De novo, meu sonho desabou. Naquele lugar só tinha uns seis barracos e uns cem pião e, 75 quilômetros de distancia da cidadezinha mais próxima. Era a divisa de Goiás. Alto Taquari. Não tinha nada. Era gente matando gente. Pensei: Meu Deus, o que eu posso fazer aqui? Me entregar a Deus por tudo. Me apeguei à bíblia, pois não tinha igreja. Quando dava cinco horas da tarde, no pôr do sol, eu ia atrás da minha casa, abria a bíblia, ajoelhava no chão e lia dois, três salmos. E ali era a minha oração. E eu não era triste. Eu era feliz porque eu sabia que Deus um dia ia me tirar dali para eu continuar meu sonho. Logo engravidei da outra neném. Naquele lugar. Não fiz pré natal. Tive os nenéns de parto normal. Sempre colocando Deus na frente. Quando a Leila precisou começar ir à escola, eu voltei morar em Maringá. E eu queria voltar a estudar, descobri o supletivo e comecei a estudar com os livros do Roberto Marinho. E todo mundo ria de mim e diziam, nossa, mas você acha que vai fazer vestibular com esse livrinho aí? Eu falava, não sei. Nem sabia direito o que era vestibular. Por fim, terminei o segundo grau. Pensei, agora quero vestibular, mas, as pessoas diziam que era muito concorrido. Então fui atrás do cursinho Drumond. Eu nunca tinha visto uma apostila e, de repente me deparei com as do cursinho toda colorida. Fiquei muito emocionada. Como na UEM-Maringá não tinha o curso de medicina ainda, eu me inscrevi no curso de Química. Precisava de 240 pontos e eu passei com 817 pontos e fiquei na 17º lugar na classificação geral da UEM. Fiquei muito feliz e triste ao mesmo tempo, porque ainda não era medicina. Cursei o primeiro ano e no final do segundo ano, meu esposo quis morar e trabalhar em Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia. Tranquei o meu curso na UEM e comecei medicina na Bolívia. O primeiro, o segundo e o terceiro ano foram difíceis por conta da adaptação, da doença na filha caçula, o idioma, mas, superei. No quarto e no quinto ano o meu marido havia perdido tudo lá e tinha eu voltar para o Brasil. Eu fiquei sozinha, morando num quarto para terminar metade do quarto ano e o quinto. Como eu era uma boa aluna, a universidade deferiu o meu pedido para realizar o internato no Brasil. Consegui ficar no Hospital Santa Rita de Maringá/PR. Por fim, terminei o curso, com muita dificuldade. A minha irmã Zilda cuidou dos meus 03 filhos menores durante os 02 últimos anos. A Leila, a minha filha mais velha

já havia se casado. Terminado o curso, comecei na luta pelo revalida. Consegui revalidar na UEL/PR e, pensei, agora preciso me especializar, mas, não tinha tempo e nem dinheiro para freqüentar uma residência médica. Foi quando descobri o curso de ultrassonografia na cidade de Ribeirão Preto/SP. Fiquei 30 dias aprendendo, voltei para Goioerê e comecei a fazer exames. Depois voltei outras vezes a Ribeirão para complementar o curso e, no seguinte me inscrevi na prova de título para ultrassonografista e passei. Consegui meu RQE(registro de qualificação de especialista). E, desde então, passados 15 anos como especialista, eu nunca parei de estudar. Tenho pós graduação em psiquiatria e UTI também. Atualmente, tenho 63 anos de idade, trabalho como médica ultrassonografista do consórcio de saúde de Campo Mourão e região, com abrangência de 25 municípios. Sou plantonista emergencista na Santa Casa de Misericórdia de Goioerê, atendo psiquiatria na minha clínica e sou professora de ultrassonografia pela escola, com sede em Maringá.

Foto 1: Sra. Neide, em extensão, no terceiro ano do curso de Medicina, na Universidade Cristiana de Bolívia (UCEBOL), em Santa Cruz de La Sierra/BO.

Fonte: arquivo pessoal

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) - Como foi a sua experiência inicial como mulher em regiões inóspitas? Quais foram as principais dificuldades e limitações relacionadas ao gênero no mundo da ruralidade daquele tempo? Quais foram as suas principais motivações para cursar medicina na universidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia?

Neide Calixto – Primeiro, o medo e a insegurança, por um bom tempo, tomou conta de mim. Eu era uma única mulher no meio de 100 homens naquela fazenda. Eu era invisível. Só meu esposo me enxergava. Eu me sentia muito pequena e sozinha. Deus sempre foi minha grande companhia. As minhas principais motivações para cursar medicina na Bolívia, foram os meus filhos. Eu não podia estar ali de braços cruzados esperando se daria certo ou não para o meu esposo. Assim como eu não tinha escolha, eu também não tinha tempo para perder. E, ademais, o sonho do curso estava ao meu alcance.

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) – Como é a experiência da identidade de gênero no campo da medicina, desde o curso de medicina, e depois na prática médica aqui no Paraná? Qual o papel da cultura neste forjar uma identidade como mulher/médica?

Neide Calixto – Eu, enquanto mulher e médica, sempre enfrentei dois preconceitos. O primeiro com relação a formação como médica na Bolívia e, em segundo, entre a minha decisão de conduta frente a decisão de conduta do médico – gênero masculino, eu ficava pra trás. Por muitos e muito anos eu precisei estar a todo o tempo provando que eu era capaz e que, podiam confiar na minha conduta.

Eu vejo que a cultura engrandece o médico homem, lhe da mais credibilidade e, dentro do campo que eu atuo, o diagnóstico por imagem, quase não se vê mulheres atuantes. A especialidade tem prevalência masculina. Então, se eu não me posicionar como autoridade no assunto, eu não consigo me manter no meio.

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) – O que você acredita ser a sua contribuição na vida das mulheres ao serem atendidas por uma mulher médica?

Neide Calixto – Vejo que contribuo para o bem estar dessas pacientes durante o exame, já que, se sentem mais a vontade, inclusive para relatar ou questionar seus problemas de saúde e outros, que vão além do orgânico. Lido diariamente com mulheres que perderam a fé, diante de um diagnóstico difícil, mas, Deus, muito presente na minha vida, me acolhe para que eu possa amparar esse sofrimento.

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) – Que tabus, culturas opressivas estas mulheres ainda carregam diante da exposição e do cuidado com o seu corpo no campo dos diagnósticos médicos?

Neide Calixto – Sim. Essas mulheres ainda carregam tabus como evitar o exame endovaginal, por exemplo. Os seios também são motivo de preocupação para elas e, carregam a cultura de que só buscam por exame após evidenciar que algo não está bem. Uma margem pequena dessas mulheres buscam pelos exames preventivos.

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) – Com relação a religião e gênero, como a senhora percebe o papel da religião na emancipação da mulher? Ou a religião interfere na liberdade da mulher em sua busca pela igualdade de direitos na sociedade?

Neide Calixto – Comigo eu me apeguei muito à religião e me entreguei a Deus porque eu tinha convicção de que o meu sonho se tornaria realidade e eu acreditei Nele.

Dessa forma, eu na condição de mulher passando por tantas provações, busquei a fé em Deus e ela me colocou onde eu estou hoje. A minha fé em Deus não me deixou parar no tempo, ela me emancipou de qualquer tipo de dependência.

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) – Qual o maior desafio que a senhora vive no seu trabalho na perspectiva da saúde das mulheres?

Neide Calixto – Embora eu saiba que não depende de mim fazer essa mulheres chegarem na clínica para fazer os seus exames, eu convivo com o desafio de ver muitos exames com seus pedidos fora do prazo, da idade gestacional ideal, por exemplo. Eu fico desesperada de ver uma grávida que deveria ter feito o exame com 20 semanas e vai fazer quando está de 24. Esse é o maior desafio hoje. Há situações que a paciente não pode esperar e, eu vendo que se agravou porque não houve a realização do exame no prazo certo é um desafio enorme. Faço o meu melhor por elas.

Leila Bernabe e AlvoriAhlert (PPG-DRS, Unioeste) – As nações Unidas, através dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), tem desafiado os países signatários a "atingir a igualdade entre os gêneros e empoderar a todas as mulheres e jovens" (ODS 5). Que ações a senhora percebe, desde o campo da medicina de diagnóstico, para alcançarmos as metas propostas para esta área?

Neide Calixto – Primeiro, suprimir o preconceito existente na área de diagnóstico só por motivo de gênero. No nosso meio, o diagnóstico assinado pelo médico homem é inquestionável. Eu sinto muito isso, quando, por exemplo, em um caso grave, entro em contato com o médico assistente da paciente para relatar sobre o exame. Acredito que a situação tem que ser tratada de dentro para fora, ou seja, desde a família aos bancos das universidades para que nós, mulheres, não soframos humilhações e preconceitos apenas por sermos mulheres.

Foto 2: Dra. Neide Calixto, em 2023, realizando o exame de ultrassonografia, na sua clínica, na cidade de Goioerê/PR.

Fonte: arquivo pessoal

CONCLUSÕES

A batalha diária e a fé, sempre andaram juntas com a Sra Neide. Ela não desistiu porque sabia que Deus havia preparado algo gigante para a sua vida. E, assim aconteceu. Conquistou a liberdade de escolha frente à resistência a tantas críticas e julgamentos, tanto no seio familiar, quanto social, porém, a sua escolha venceu. Venceu também o preconceito por ser mulher e, coincidências a parte, a ultrassonografia a escolheu para que, continue a luta pela liberdade do ser mulher, médica e especialista num campo dominado pelo gênero masculino.

CAPÍTULO 6

AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DE IGUALDADE E INCLUSÃO SOCIAL

Data de submissão: 05/02/2024   *Data de aceite: 01/02/2024*

Rosana Maria dos Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife -PE
http://lattes.cnpq.br/3900261605147923

Rafael Cipriano de Souza
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife – PE
http://lattes.cnpq.br/0215029324530420

RESUMO: O artigo tem por objetivo problematizar o papel das políticas públicas como instrumento de igualdade e inclusão social. As políticas públicas podem ser concebidas como decisões políticas que, ao serem executadas pelo poder público e/ou pela sociedade civil, buscam atender às demandas da sociedade, cooperando com a resolução de problemas compreendidos como sendo de interesse da coletividade. Partindo desse pressuposto, o artigo apresenta os fundamentos teóricos que consubstanciam a existência das políticas públicas, abordando os elementos constitutivos do Estado Moderno, passando pelas forças que levaram ao surgimento dos direitos sociais, culminando com as políticas públicas, especialmente as políticas sociais, as quais têm o papel de assegurar a concretização dos direitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Sociais, Estado, Inclusão Social, Políticas Públicas.

ABSTRACT: The article aims to problematize the role of public policies as an instrument of equality and social inclusion. Public policies can be conceived as political decisions that, when carried out by public authorities and/or civil society, seek to meet the demands of society, cooperating with the resolution of problems understood to be of interest to the community. Based on this assumption, the article presents the theoretical foundations that substantiate the existence of public policies, addressing the constituent elements of the Modern State, passing through the forces that led to the emergence of social rights, culminating in public policies, especially social policies, which have the role of guaranteeing the realization of social rights.

KEYWORDS: Social Rights, State, Social Inclusion, Public Policies.

DO ESTADO MODERNO AOS DIREITOS SOCIAIS

Entender a conjuntura que inspirou o surgimento das políticas públicas, bem como os fundamentos teóricos no que tange ao seu ciclo de formação, significa compreendê-las dentro de um contexto que não dispensa às discussões acerca do Estado Moderno e seus desdobramentos, do liberalismo e neoliberalismo e dos direitos sociais.

No que se refere ao Estado Moderno, Dallari (2016), o caracteriza pela união de quatro elementos essenciais: o povo (conjunto de pessoas que se reúnem com intuito organizacional, estabelecendo um vínculo jurídico com o Estado), o território (espaço físico onde o Estado exerce o seu poder de império), a soberania (capacidade de autodeterminação, gozando de plenos poderes) e a finalidade (consecução do bem comum). Para o autor, dentre esses elementos o povo assume um papel vital, sendo a própria razão de ser do Estado[1], ou seja, não haveria Estado sem pessoas e é para elas que este se organiza administrativa e politicamente, garantindo direitos e estabelecendo deveres.

Por essa ótica, as pessoas são ao mesmo tempo sujeitos de direitos (sendo objeto da atividade estatal) e sujeitos de deveres (cooperando com a formação da vontade do Estado). Desse modo, as características do Estado Moderno colocam o povo no centro da formação do Estado, cabendo às pessoas, coletivamente, definirem os rumos desse Estado, fiscalizando-o, controlando-o e exigindo mudanças, sobretudo quando suas atividades não estão fundadas no interesse público.

Nos Estados Unidos e, principalmente, na Europa foram as pessoas que, clamando por mudanças, colocaram abaixo a concepção do Estado Absolutista, visto que este mostrou-se ineficaz na concretização da finalidade estatal, fomentando o surgimento, a partir do século XIX, do Estado Democrático. Essa nova organização de Estado foi fortemente influenciada pelas teorias de John Locke e Jean-Jacques Rousseau e pelas revoluções inglesa, americana e francesa. Buscava-se a imposição de barreiras ao poder estatal, a garantia constitucional dos direitos fundamentais e a livre manifestação econômica.

Os ideais de um Estado Democrático, inicialmente, não se efetivaram na vida real das pessoas, posto que o poder estatal apenas foi transferido das mãos de uma classe social para outra. Os direitos foram garantidos apenas formalmente e o liberalismo econômico conduziu o Estado ao mínimo de participação na prestação de serviços públicos e na regulamentação e fiscalização das atividades executadas pela iniciativa privada, ou seja, na prática, o governo do povo, como ilustra o significado da terminologia democracia, não foi para o povo, mas apenas para os burgueses. Potrich (2013, p.4) aponta que:

> O modelo liberal de Estado tinha como características o não intervencionismo, atuando apenas na proteção das liberdades individuais. No decorrer do tempo, a ausência de controle sobre os efeitos socialmente indesejáveis da livre atuação dos agentes econômicos privados provocou imensas desigualdades

1 Segundo Dallari (2016, p.121) o Estado é "[...] a ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território".

> sociais, levando a grande maioria da população a viver em condições de absoluta miserabilidade e degradação, sem efetiva possibilidade de exercício de grande parte dos direitos, os quais, nesta condição, eram reduzidos a direitos meramente formais.

Essa conjuntura agravou-se ainda mais com a expansão da industrialização e o fortalecimento do capitalismo, de tal forma que grande parte da população mundial passou a viver em condições precárias, sem saneamento básico, educação e outros direitos. Nesse contexto, as exigências das classes populares, especialmente, a classe operária que, através dos sindicados, lutaram por dignidade humana no âmbito do trabalho, efetivação e igualdade de direitos e melhor organização e funcionamento do Estado, contribuíram, notadamente, nos países desenvolvidos, para o enfraquecimento do liberalismo econômico, fomentando os ideais de um Estado de bem-estar social (*Welfare State*), ou seja, um Estado que garantisse as condições de existência da sua população, não só no campo do trabalho, mas no âmbito da educação, segurança, saúde.

Foi a partir desse contexto do Estado provedor europeu que se deu o fortalecimento dos direitos fundamentais ao redor do mundo, sobretudo os que se enquadram na categoria dos direitos sociais ou direitos de segunda dimensão. No entanto, a crise do *Welfare State*, a partir do final da década de 1970, acabou culminando em barreiras à concretização desses direitos, tendo em vista o fortalecimento dos ideais neoliberais[2], pelos quais o papel residual do Estado defendido pelo liberalismo é retomado com mais força[3].

No Brasil, os direitos sociais só começaram a ser reconhecidos por volta da década de 1930, constituindo-se em ações isoladas nos campos dos direitos trabalhista e previdenciário, logrando espaço próprio no texto constitucional apenas a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), definindo em seu art. 6º que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Nesse sentido, a essência dos direitos sociais, aliados aos direitos civis e políticos é a consecução da finalidade que sintetiza a existência do próprio Estado. Diferentemente dos direitos fundamentais de primeira dimensão, os direitos sociais exigem do poder público uma prestação positiva, de modo a concretizar o princípio da igualdade, ainda que diante dos efeitos do neoliberalismo. Para Lenza:

> Os direitos sociais apresentam-se como prestações positivas a serem implementadas pelo Estado (Social de Direito) e tendem a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial e social na busca de melhores e adequadas condições de vida, estando, ainda, consagrados como fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1.º, IV, da CF/88). LENZA (2016, p.1295)

---

2 De acordo com Bedin (2002, Apud MACHADO, 2003), os ideais neoliberalismo consolidaram-se e expandiram-se para o mundo, enquanto modelo econômico, político e jurídico, a partir dos anos1980.

3 Machado (2003, p. 90) esclarece que: “Tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo possuem as mesmas ideias básicas, presentes em Adam Smith, Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek, lutando por menos Estado e mais mercado, sendo favoráveis ao individualismo e contrários ao igualitarismo”.

Nessa perspectiva, não são as políticas públicas meros instrumentos por meio dos quais os indivíduos classificados como hipossuficientes têm acesso aos serviços públicos. São as políticas públicas a única forma de tornar os indivíduos iguais, não apenas formalmente, mas materialmente. São as políticas públicas os recursos que permitem ao povo sentir-se parte de um Estado Democrático de Direito.

Naturalmente que a inclusão dos anseios da coletividade no debate público não prescinde da participação da sociedade organizada, em seus diferentes níveis e estrutura, na arena política, tendo em vista que as normas jurídicas e as políticas públicas são forjadas a partir da interseção de interesses (individuais e coletivos), os quais são postos em discursão tanto pela classe política como pelos agentes coletivos, conforme preceituam os ensinamentos de Habermas (2002).

Ao escrever sobre a luta por reconhecimento no Estado Democrático de Direito, Habermas faz uma reflexão a respeito das constituições modernas, notadamente no que tange à orientação individualista sob a qual tais constituições estão fundadas. Na compreensão do autor, "As constituições modernas devem-se a uma idéia advinda do direito racional, segundo a qual os cidadãos, por decisão própria, se ligam a uma comunidade de jurisconsortes livres e iguais" (HABERMAS, 2002, p.229).

A estruturação dessas constituições insere-se em um contexto histórico e os dispositivos que delas fazem parte decorrem da manifestação de vontade ou do silêncio dos indivíduos que participam direta ou indiretamente das suas construções e/ou alterações. Assim, os princípios, os direitos e os deveres que formam a estrutura das constituições atingem a sociedade em sua totalidade. Para Habermas (2002, p.229), "A constituição faz valer exatamente os direitos que os cidadãos precisam reconhecer mutualmente, caso queiram regular de maneira legítima seu convívio com os meios do direito positivo."

É no âmbito dessa conjuntura que Habermas apresenta a figura dos agentes coletivos. Na perspectiva do autor, as constituições modernas são orientadas para garantia dos direitos individuais, conferindo pouco espaço aos direitos de natureza coletiva. Para Habermas, enquanto os direitos individuais são reivindicados frente a um tribunal, por meio das ações judiciais, os direitos da coletividade são viabilizados pelos agentes coletivos que, no bojo das arenas políticas, "[...]discutem sobre objetivos coletivos e acerca da distribuição dos bens coletivos" (2002, p.230).

CAMPO CONCEITUAL E TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo "política", se por uma perspectiva confere à expressão "política pública" certo receio, principalmente no atual contexto político em que o Brasil se encontra inserido, por outro lado faz das políticas públicas a sua razão de ser. Essa versatilidade da palavra política está relacionada com a sua etimologia, tendo em vista que, no inglês, para cada conotação há uma palavra que a represente, enquanto no português, os significados são

grafados com uma mesma palavra. Assim, segundo Frey (2000) para o termo em inglês *polity* a palavra política representa a ordem constitucional de um Estado, já o termo *politics* significa política como processo político, enquanto *policy* faz referência a decisão e ação governamental. Ao reconhecer a existências dessas três dimensões conferidas à palavra política, Chrispino (2016) alerta para o grau de interdependência que há entre elas, de modo que os contextos político, social, jurídico e econômico podem impactar sobremaneira as políticas públicas, não havendo um fator que se sobressai sobre os demais.

Apesar de não haver uma única definição para expressão "políticas públicas", conforme ilustrado na tabela 1, observa-se que entre os conceitos defendidos pelos estudiosos do tema há certa similaridade, sobretudo quanto a relação entre a responsabilidade do governo e a finalidade precípua do Estado.

AUTOR	CONCEITO
Amabile (2012, p.390)	Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade.
Azevedo (2003, p. 38)	"Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões."
Berque (2011 apud CHRISPINO, 2016, p.20)	"Conjunto coerente de decisões, de opções e de ações que a administração pública leva a efeito, orientada para uma coletividade e balizada pelo interesse público."
Chrispino (2016, p. 19)	"Ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade."
Couto (2005, P.96)	"É política pública tudo aquilo que o Estado gera como um resultado de seu funcionamento ordinário."
Di Pietro (2016, P.902)	"Políticas públicas são metas e instrumentos de ação que o Poder Público define para consecução de interesses públicos que lhe incube proteger."
Dye (1972 apud SECCHI, 2013, P.5 -6)	"Tudo que os governos escolhem fazer ou não fazer."
Höfling (2001, P.31)	"É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade."
Lynn (1980 apud SOUZA, 2006, P.24)	"Conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos."
Mead (1995 apud SOUZA, 2006, P.24)	"Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas."
Peters (1986 apud SOUZA, 2006, P.24)	"Somadas atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos."
Souza (2006, P.26)	"Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)."
Secchi (2013, p.2)	"Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público."

Tabela1 – Exemplos de conceitos de políticas públicas

Fonte: Elaborado pelos autores com base em pesquisas bibliográficas.

No âmbito dos conceitos apresentados, observa-se que o entendimento das políticas públicas enquanto ação ou omissão, apresentado por Dye e Azevedo, encontra-se superado, de modo que a omissão do Estado frente a uma demanda de interesse público não se caracteriza mais como uma política pública, consoante registra Secchi (2013, p.6):

> A partir da concepção de política como diretriz é bastante difícil aceitar a omissão como forma de política pública. A lógica desse argumento é: se um problema público é interpretativo, e todos os cidadãos visualizam problemas públicos de forma diferenciada, todo e qualquer problema, por mais absurdo que seja, daria luz a uma política pública. Se todas as omissões ou negligências de atores governamentais e não governamentais fossem consideradas políticas públicas, tudo seria política pública. Ademais, seria impossível visualizar a implementação da política pública e o curso natural das coisas, a casualidade.

Por esta ótica são políticas públicas as ações que formalmente forem declaradas como tal, ainda que materialmente não guardem tais características, seja pela ausência de execução ou pela sua ineficiência, de modo que tais políticas não prescindem a necessidade da declaração de vontade por parte dos governantes.

Ressalta-se, ainda, que, na concepção de Secchi (2013), há duas abordagens distintas quanto à competência na execução das políticas públicas. A abordagem estatista ou estadocêntrica (defende que a responsabilidade é unicamente do Estado) e a abordagem multicêntrica ou policêntrica (a competência é comum entre Estado e sociedade). Segundo o mesmo autor (2013, p. 2 – 3):

> A abordagem estatista ou estadocêntrica (*state-centeredpolicy-making*) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não "pública" é a personalidade jurídica do ator protagonista. A abordagem multicêntrica ou policêntrica, por outro lado, considera organizações privadas, organizações não governamentais, organizações multilaterais, **redes de políticas públicas** (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas [...]. Grifos do autor.

Se a finalidade do Estado está em atender a coletividade, razão de ser do Estado, dele requerendo demandas e, ao mesmo tempo, dele participando, então são naturais as considerações da abordagem multicêntrica. Na visão de Chrispino (2016, p. 62), a rede de políticas públicas é entendida como: "[...] a reunião circunstancial de instituições, cidadãos ou grupo organizado de cidadãos, oriundos dos poderes Executivo e Legislativo e da sociedade, em torno de uma política pública de interesse comum, quer em sua etapa política, quer em sua etapa administrativa". Assim, são políticas públicas as decisões políticas que, ao serem implementadas pelo governo e/ou pela sociedade civil, visam atender ao interesse público.

O campo de estudo das políticas públicas é recente e, de modo geral, sua origem perpassa por dois caminhos. O primeiro diz respeito às políticas sociais, cujo nascimento se deu no continente europeu, sendo a frente de atuação dos governos na consecução do

papel do Estado diante dos direitos sociais conquistados pelos cidadãos. O segundo trata das políticas públicas enquanto disciplina acadêmica, originando-se nos Estados Unidos, sendo inserida como um dos ramos das ciências políticas. Assim, enquanto nos Estados Unidos os estudiosos buscavam compreender como e porque o governo optava por essa ou aquela ação, nos países desenvolvidos da Europa as ações governamentais buscavam a efetivação do Estado de bem-estar social (SOUZA, 2007).

Ao longo do tempo, o estudo das políticas públicas evidenciou-se como uma área dinâmica, sendo dotada de interdisciplinaridade, uma vez que passou a manter conexão com outras áreas do conhecimento, como economia, administração pública, orçamento público, sociologia e direito. Além disso, a própria categorização das políticas públicas como uma subárea das ciências políticas, revela sua íntima relação com as decisões governamentais. Consoante o entendimento de Chrispino (2016, p. 22):

> [...] a política pública nasce no universo das ciências políticas e, como tal, deve comporta-se com a mesma dinâmica e mesmos valores que transpassam a política, [...]. Logo, é certo dizer que criatura (políticas públicas) e criador (política) possuem ligações intrínsecas que devem permitir analogias quase perfeitas.

No Brasil, o estudo e o planejamento de ações voltadas à concretização dos diretos sociais chegaram com atraso, datando do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, impulsionado, sobretudo, pela pressão exercida sobre o poder público pela sociedade civil organizada, a qual, lutando pelo fim da ditadura militar, buscou melhorias nas condições de vida e efetividade no exercício da cidadania.

Com a democratização do país e a promulgação, em 1988, da nova Carta Magna do Estado brasileiro, a qual, desde o seu preâmbulo, comprometeu-se a assegurar o exercício dos direitos sociais, consagrando, dentre os princípios norteadores do Estado Democrático de Direito, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, a CF de 1988 representa mais que uma coleção de direitos, na medida em que define, em seu art. 3º, que:

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
>
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
>
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
>
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
>
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

À vista disso, o compromisso assumido pelo Estado brasileiro através da Constituição Cidadã de 1988 aponta não só para garantia de direitos, mas também para solução das desigualdades socioeconômicas.

A CF/88, ao estabelecer a igualdade enquanto princípio e direito fundamentais, sinaliza aos indivíduos a ideia tanto de uma garantia de aspectos positivos, na medida

em que a igualdade é tida como objetivo a ser perseguido pela República Federativa do Brasil (conforme art. 3º); como de aspectos negativos, uma vez que determina, em seu art. 5º, a sua inviolabilidade. Esse duplo conteúdo da igualdade aplica-se, inclusive, aos direitos sociais consagrados no art. 6º da CF/88, dentre os quais se encontra o direito à educação, de modo que cabe ao Estado não apenas ofertar educação à população, mas também promover a redução das desigualdades no que tange ao contexto de acesso e de permanência, a fim de que a igualdade ao referido direito fundamental goze da inviolabilidade constitucionalmente instituída.

No âmbito do direito social à educação a efetivação das políticas públicas é essencial, sobretudo sob a ótica das peculiaridades da educação brasileira, cuja origem é marcada pelo acesso apenas às elites econômicas. Com isso, não basta a simples previsão constitucional do direito à educação, sem que também sejam asseguradas as condições que permitam aos estudantes estudarem adequadamente.

A partir dessa compreensão, a concretização das políticas públicas educacionais mostra-se indispensável tanto para redução das desigualdades no contexto da educação, como para que seja oportunizado às pessoas dos segmentos sociais menos favorecidos as mesmas condições de desenvolvimento social, econômico e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou problematizar o papel das políticas públicas como instrumento de igualdade e inclusão social, partindo das discussões relativas às origens dos direitos sociais e passando pela substancialidade das políticas públicas.

A essencialidade das políticas públicas encontra fundamento na própria formação de um Estado Democrático de Direito, no qual a concretização dos direitos sociais constitui elemento basilar para construção de uma sociedade justa e igualitária, sobretudo nos países em desenvolvimento, onde as desigualdades socioeconômicas comprometem o próprio exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de (et. al.). **Dicionário de Políticas Públicas.** Barbacena: EdUEMG, 2012. 242f.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia** [livro eletrônico]: geral e Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

CHRISPINO, Alvaro. **Políticas Públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

COBB, R. W.; ELDER, C. D**. Partici'pation'in American pol'it'ics: the dynamics of agenda-buildin**g. Baltimore: Johns Hopkins Uruversity Press, 1983.

COUTO, Cláudio Gonçalves. Constituição, competição e políticas públicas. **Lua Nova**, São Paulo, 65, p. 95 – 135. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n65/a05n65.pdf .Acesso em: 02/02/2024.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

HABERMAS, Jurger. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

POTRICH, Felipe Bittencourt. Efetividade dos direitos sociais, reserva do possível e seus limites. **Revista Virtual da AGU**, ano XIII, nº 140, outubro. 2013. Disponível em: http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/265573 Acesso em: 02/02/2024.

FERNANDES, Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: Definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, Humberto; JUNIOR, José Paulo M. (Orgs). **Introdução á política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, nº 21 – jun de 2000, p. 211 – 259. Disponível em: http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf. Acesso em: 02/02/2024.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM , José Francisco (Orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento:** Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora UnB, 2009.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MACHADO, Aquidaban F. Políticas públicas no estado do bem-estar social e no neoliberalismo: Alguns Aspectos. **Revistas unijui**, Ano XI nº 20, jul./dez. 2003 Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/739/456. Acesso em: 02/02/2024.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: CengageLearnig, 2013.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SOBRE A ORGANIZADORA

ROSANA MARIA DOS SANTOS: Doutoranda e mestra em história pelo Programa de Pós-graduação em História, na linha de pesquisa cultura, patrimônio e memória, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É especialista em história do Nordeste do Brasil pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em turismo e patrimônio pela Faculdade Frassinetti do Recife, com pesquisas inseridas no campo dos estudos culturais. Graduada em história (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em gestão de turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

R

S

T

Inclusão em ação:

promovendo a **diversidade** e a **igualdade** **2**

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

Inclusão em ação:

promovendo a **diversidade** e a **igualdade** **2**

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024